

ISTRAŽIVANJE ČITALAČKIH PREFERENCIJA KOD UČENIKA U RAZREDNOJ NASTAVI

Vrvilo, Karla

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:372666>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-18**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

DIPLOMSKI RAD

**ISTRAŽIVANJE ČITALAČKIH PREFERENCIJA
KOD UČENIKA U RAZREDNOJ NASTAVI**

KARLA VRVILO

Split, 2023.

Odsjek za učiteljski studij
Filozofski fakultet u Splitu

**ISTRAŽIVANJE ČITALAČKIH PREFERENCIJA KOD UČENIKA U
RAZREDNOJ NASTAVI**

Student:

Karla Vrvilo

Mentor:

izv. prof. dr. sc. Helena Dragić

Split, srpanj 2023.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. DJEČJA KNJIŽEVNOST - POJAM, ODREĐENJE	2
2.2. Vrste dječje književnosti	4
2.2.1. Slikovnica	5
2.2.2. Bajka	6
2.2.3. Pripovijetka	6
2.2.4. (Dječji) roman	7
2.2.5. Dječja poezija	8
3. POVIJEST HRVATSKE DJEČJE KNJIŽEVNOSTI	8
3.1. Ivan Filipović	9
3.2. Ivana Brlić-Mažuranić	10
3.3. Mato Lovrak	11
3.4. Grigor Vitez	12
4. ČITANJE	13
4.1. Vrste čitanja	14
4.2. Važnost čitanja	16
5. MOTIVACIJA ZA ČITANJE	17
5.1. Predškolska čitačka motivacija	17
5.2. Početna školska motivacija za čitanje	18
5.2.1. Motivacija za izvanškolsko čitanje	20
6. ČITANJE U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA	21
7. ŠKOLSKA LEKTIRA	33
8. UTJECAJ DIGITALIZACIJE NA ČITANJE I OBRAZOVANJE	38
8.1. Cilj istraživanja i istraživački problemi	39
8.2. Metodologija istraživanja	39

9. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	40
9.1. Ispitivanje hipoteze rada	50
9.2. Rasprava.....	56
10. ZAKLJUČAK.....	58
11. LITERATURA	60
SAŽETAK	62
ABSTRACT	63
PRILOZI	64
POPIS TABLICA.....	66

1. UVOD

Čitanje je dešifriranje pisanih znakova u govorne. Premda postoji više definicija čitanja, teško ga je u potpunosti definirati s obzirom na to da je to kompleksna vještina koja umrežava sve razine nastave hrvatskoga jezika. Čitanje se smatra najsloženijom jezičnom djelatnosti kojoj se u poučavanju, a posebice u razrednoj nastavi pridaje velik značaj. U današnje vrijeme čitanje se uzima „zdravo za gotovo”, no prava blagodat čitanja jest neiscrpan izvor pozitivnih stvari koje se reflektiraju i na jezični izričaj te na razvijanje mišljenja, ali i pogleda na sve aspekte života. Iznimno je važno kod učenika razviti ljubav prema čitanju te da ih čitanje asocira na jednu ugodnu, poželjnu aktivnost pa čak i potrebu.

Prije odlaska u školu, dijete svoje temelje za čitanje stječe u svome domu, odnosno u svome obiteljskome okruženju. Dijete od malena razvija različite navike pa tako i čitalačke. Ako je okolina u kojoj odrasta motivirajuća, ugodna te pozitivna u odnosu prema čitanju, onda će i dijete stvoriti pozitivan stav prema knjigama i pisanoj riječi.

Kada dijete krene u školu, odgovornost za razvijanje pozitivne slike o čitanju, ali i motivacije za čitanje, prelazi na učitelja koji ima ključnu ulogu u životu svakoga učenika. Školsko okruženje ima važan utjecaj za razvoj čitalačke pismenosti zato je potrebno u okviru nastave hrvatskoga jezika, posebno u domeni književnost i stvaralaštvo, tražiti načine kako učenike poticati na razvijanje znanja, kompetencija te ih motivirati na čitanje. Suvremena nastava zahtijeva od učitelja da svoju kreativnost i kompetencije usmjere na učenike i razvoj njihovih talenata i sposobnosti.

U ovom radu definirat će se dječja književnost te navesti vrste dječje književnosti, a uz to dat će se i kratki uvid u povijest dječje književnosti. Zatim će biti poglavlje o čitanju, važnosti čitanja i motivacije za čitanje, nakon toga slijedi poglavlje o čitanju kao jezičnoj djelatnosti u nastavi hrvatskoga jezika, školskoj lektiri te utjecaju digitalizacije na čitanje i obrazovanje. U zadnjem dijelu rada prikazat će se rezultati istraživanja provedenoga u obliku ankete za učenike trećih i četvrtih razreda iz tri osnovne škole u Splitu. U istraživanju je sudjelovalo 108 ispitanika. Cilj je istraživanja bio ispitati povezanost između sociodemografskih obilježja učenika kao što su spol i razred u školi s njihovim stavovima o čitanju. U nastavku rada rezultati će biti prikazani u obliku grafova i tablica uz popratna objašnjenja.

2. DJEČJA KNJIŽEVNOST - POJAM, ODREĐENJE

„Mi ovo nismo imali kada smo bili djeca.” Rečenica je to koja se danas sve češće upotrebljava. Baš tom rečenicom može se povući paralela između djetinjstva nekada i sada. Djetinjstvo nekada opisuje igra na otvorenom, smijeh, druženje dok današnju djecu opisuje zatvoreni prostor te virtualni svijet koji uzima sve više maha te postaje važniji od stvarnoga.

Premda su vidljive velike razlike u životu djece nekada i sada, važno je istaknuti kako je djetinjstvo općenito polazišna točka, ali i temelj svakoga djeteta. Tijekom djetinjstva sve što djeca rade i dožive utječe na njihov razvoj te ih formira kao osobe. Svaka psihička trauma svoj korijen vuče upravo iz najranije faze, faze djetinjstva. Shodno tome potrebno je djeci osigurati zdravo djetinjstvo i pozitivno okruženje koje će im omogućiti razvoj u zdrave pojedince.

Dječja je književnost jako kompleksan pojam koji jednima predstavlja knjige koje su čitali u djetinjstvu, drugima je skup knjiga na policama dječjih knjižnica dok su trećima to knjige koje čitaju djeca. Neke ovo pitanje može potaknuti na misao kako je to za njih umjetnost, igra, pouka ili pak nešto treće (Hameršak i Zima, 2015: 13). Bjelinski o dječjoj književnosti navodi sljedeće: „Pišite, pišite za djecu, ali tako da vašu knjigu pročita i odrasli i pročitavši je da na krilima mašte otplovi u svijetle godine svoje mladosti” (Crnković, 1971: 10).

Crnković (1971: 7) objašnjava dječju književnost kao: „... posebni dio književnosti koji obuhvaća djela što po tematici i formi odgovaraju dječjoj dobi (grubo uzevši od 3. do 14. godine), a koja su ili svjesno namijenjena djeci, ili ih autori nisu namijenili djeci, ali su u toku vremena, izgubivši mnoge osobine koje su ih vezale za njihovo doba, postala prikladna za dječju dob, potrebna za estetski i društveni razvoj djece, te ih gotovo isključio ili najviše čitaju djeca.”

U prošlosti se smatralo da u dječju književnost spadaju ona djela koja su napisana za djecu od 3. do 14. god. života. Međutim, danas je ta granica pomaknuta. Ostali kriteriji ne razlikuju se bitno niti kod dječje književnosti niti kod „književnosti za odrasle”, a to su namjena, obilježja, estetska, tj. umjetnička vrijednost.

Smatra se da je to sva ona literatura koju su djeca nesebično prisvojila i dijele je s odraslama, ali učinivši je katkad svojom. To je njihova literatura koju im ne određuju ni učitelji, roditelji pa čak ni pisci. Oni kreiraju svoju literaturu prema vlastitim željama, preferencijama, stavovima. Mnoge knjige autori su napisali i ne pomislivši na djecu dok su djeca krišom uvrstila baš tu knjigu na svoj popis ne obazirući se ni na što (Crnković, 1971: 8).

Prema Crnković i Težak (2002: 7) za bolje shvaćanje dječje književnosti bitni su sljedeći pojmovi: „književnost, djeca i namjena.”

„Kao *književnost*, dječja je književnost umjetnost riječi i za nju vrijede sve odrednice kojima se označuje književnost kao umjetnost. Dječja književnost kao i književnost uopće ima svoja uspješna i manje uspješna djela. Ima pisce koji otvaraju smjerove, koji su se našli u toj književnosti, ali ima i oponašatelja koji su zalutali u toj književnosti” (Crnković i Težak, 2002: 8).

„*Djeca* su ljudi koji još nisu dosegli zreli stupanj tjelesnoga i duševnoga razvoja. U odnosu na odrasle djeca su ograničena u tjelesnim mogućnostima, iskustvu i znanju, punini osjećajnog života, samostalnosti osiguranja životnih potreba kao i poznavanju jezika. Dječje poimanje svijeta, krug interesa, dubina i širina percepcije, osjećajnost- sve je to drugačije nego u odraslih” (Crnković i Težak, 2002: 8). Zbog navedenih razloga jasno je da djeci ne može biti dostupno bilo koje književno djelo. Postoje velike razlike u preferencijama i mogućnostima djece čak i unutar prihvaćene dječje dobi, stoga i ta činjenica dodatno opterećuje poimanje dječje književnosti (Crnković i Težak, 2002: 9).

„*Namjena* ili *namjenjivanje* podrazumijeva knjige namijenjene djetetu koje svojom tematikom privlači dijete, odgovara njegovim preferencijama te ne nadilazi dječje percepcije” (Crnković i Težak, 2002: 9).

Tri su uvjeta prema kojima se neka knjiga svrstava u dječju knjigu:

- „autor je *dječji pisac* koji ju osmislio za dijete dok je pri pisanju konstantno na umu imao da piše za dijete;
- knjiga koju je izdao dječji nakladnik, tj. dječji odjel neke nakladničke kuće;
- knjiga koja se nalazi u knjižari ili na policama knjiga namijenjenih djeci u knjižnici” (Crnković i Težak 2002: 9).

Uvijek postoje izuzetci pa tako i u ovom slučaju gdje nema ni jednog od navedena tri uvjeta, ali su ih djeca ipak prihvatila kao svoje. Zanimljiva je činjenica da toj kategoriji pripadaju neke od najboljih dječjih knjiga (Crnković i Težak 2002: 10). Nadalje, za pripadanje nekoga djela dječjoj književnosti važnu ulogu imaju i likovi, odnosno da glavni lik u djelu bude dijete ili pak skupina djeca.

„Kao još jedan kriterij za pripadanje neke knjige dječjoj su likovi djece, one djece koja u određenom djelu nose zbivanje i reprezentiraju dječji senzibilitet. Osim dječjih likova nerijetko se javljaju i odrasli likovi, no iznimno je važno da dječji lik bude u središtu radnje kako bi to djelo ostalo u okvirima dječje književnosti” (Hranjec, 2006: 12).

Bitno obilježje dječje književnosti su i životinje koje su zastupljene u svim književnim vrstama. „Upravo uvođenjem animalističkih likova dječja književnost ističe najvišu razinu

posebnosti spram nedječje književnosti” (Hranjec, 2006: 13). Crnković i Težak pišu kako je nužno razlikovati i dječju književnost od književnost za mladež.

„Kod određivanja fonta dječje književnosti potrebno je dobro sagledati dvije točke. Prva je ona koja dijeli dječju književnost od književnosti za mlade odrasle. Književnost za mlade odrasle trebala bi se ne samo po tematici već i po općim pristupom i izrazom razlikovati od dječje. Kompleksniji problem javlja se kod granice dječje književnosti od književnosti za odrasle” (Crnković i Težak, 2002: 10).

Ako žele, odrasli mogu čitati dječju literaturu. S druge pak strane djeca ne mogu čitati sve knjige koje su namijenjene odraslima. Ujedno je i to jedan od razloga zašto se kontinuirano razvija dječja književnost. Na temelju te činjenice pojedinci negiraju potrebu postojanja dječje književnosti, dok neki prisvajaju takva djela dječjoj književnosti ili pak smatraju da se sva književna djela mogu modelirati za dječji uzrast (Crnković i Težak, 2002: 11).

2.2. Vrste dječje književnosti

Neko djelo pripada dječjoj književnosti prema dva osnovna kriterija: *dob* (čitatelja) i *strukturu* (vrste). Neke su se vrste „sinonim” za dječju književnost, primjerice slikovnice dok će neke strukturom biti namijenjene dječjoj recepciji poput pripovijetke ili romana. Linija između toga pripada li neko djelo dječjoj književnosti ili ne vrlo je tanka kao i jasne granice navedenog fenomena (Hranjec, 2006: 22).

U književnosti postoji podjela na rodove, vrste i podvrste. Takva podjela ista je i u književnosti za odrasle i u dječjoj književnosti (Crnković i Težak, 2002: 14). Vrstama u dječjoj književnosti valja posvetiti veću pozornost jer je djetetova dob nerijetko presudna za odabir književnog djela koje ćemo mu dati (Crnković, 1971: 9).

Osnovne vrste dječje književnosti su: „slikovnica, dječja poezija, priča ili bajka, dječji roman ili pripovijetka. U dječju književnost ubrajaju se i: basne, romani i pripovijetke o životinjama ili djela s tematikom prirode, avanturistički roman, povijesni roman, putopis, znanstveno-popularna literatura te biografska djela” (Crnković, 1971: 10). Između dvije navedene skupine postoje određene razlike.

Prva skupina je karakteristična za dječju književnost, a druga skupina je granična. Djela koja pripadaju prvoj skupini sadrže sva tri kriterija, tj. pisana su za djecu, glavni lik je dijete ili su pak glavni likovi djeca, sva djela su prepuna životinja itd. Unutar druge skupine javlja se jedan od tri navedena kriterija, npr. glavni junaci su djeca. „Knjiga *Šegrt Hlapić* pisana je za djecu, junaci su mu djeca te je nakladnici i knjižničari određuju kao dječju dok Londonov *Bijeli*

očnjak nije pisan za djecu, nakladnici i knjižničari ga svrstaju u obje skupine, a starija ga djeca čitaju” (Crnković i Težak, 2002: 14).

Budući da je veći broj djela iz prve skupine pisan i namijenjen djeci, ista pripadaju dječjoj književnosti. Međutim, u druga skupina granično pripada dječjoj književnosti zato što se javljaju i djela koja su napisana za odrasle, a zatim su ta djela djeca prisvojila sebi. „Djela iz te skupine nakladnici i knjižničari ponekad pripajaju dječjima, ali su ona i dalje dostupna na policama knjižnica za odrasle. Toj skupini većinom pripadaju pustolovni romani, romani o životinjama, znanstvenofantastična književnost čak i basne i neka druga djela” (Crnković i Težak, 2002: 15).

2.2.1. Slikovnica

„U proučavanju dječje književnosti slikovnici bi trebalo dati prvo mjesto upravo zato što je ona prva knjiga s kojom se dijete susreće. Za slikovnicu se može reći da je dječja knjiga *par excellence*” (Crnković, 1971: 10). Slikovnica je isprepletana likovnim i jezičnim predstavljanjem stvarnosti gdje djeca vežu tekst uz sliku te ga tako memoriraju i reproduciraju. Iz same definicije proizlazi i njezina namjena, tj. da je usmjerena k najmlađima. Crnković i Težak (2002, 15) navode: „Slikovnica nije čista književna vrsta, nego kombinacija likovnoga i književnog izraza.” Često se postavlja pitanje što je važniji element slikovnice, onaj likovni ili pak književni (Crnković i Težak, 2002: 15) Budući da najmlađi čitatelji svijet spoznaju slikom, nikako se ne smije zanemariti likovni dio slikovnice koji je djeci u tom razdoblju ključan (Hranjec, 2006: 25). „Pod slikovnicom danas podrazumijevaju se i slikovnice bez riječi ili s vrlo malo riječi pa to nazivamo ilustriranim pričama, no nema slikovnica bez slika. Međutim, postoje i poučne ili informativne slikovnice te umjetničke slikovnice” (Crnković i Težak, 2002: 16). Slikovnica je najčešće prva knjiga djeteta, a kao bitno obilježje izdvaja ju spoj verbalnoga i likovnoga odnosno teksta i slike. „Suprotno tome značenje slikovnice ne može se uspostaviti bez jednoga ili drugoga značenjskog sloja (verbalnoga ili likovnoga) te se po tome slikovnica izdvaja iz ograničenoga, isključivo literarnoga medija ili polja, kao i isključivo likovnoga” (Hameršak i Zima, 2015: 164). Iste autorice u djelu *Uvod u dječju književnost* upućuju na raspravu o slikovnici kao umjetničkome obliku, neovisnom o polju (dječje) književnosti.¹

„U Hrvatskoj prvi put pojam *slikovnica* spominje se 1869. godine u *Hrvatsko-njemačkom rječniku* Ivana Filipovića. Tijekom 19. stoljeća dječja hrvatska slikovnica bilježi

¹ Više o tome: Hameršak i Zima *Uvod u dječju književnost*. (2015.) Zagreb: Leykam international. str. 163.

procvat s temama lutki, dječje igre, domaćih životinja te oslikanih klasičnih priča” (Hranjec, 2006: 25).

Koliko god slikovnice bile kratke one su u dječjim očima knjige, nerijetko njihove prve knjige. Poučne ili informativne, bez sumnje slikovnice su djeci korisne. Upravo zbog njezine presudne važnosti, 'početnosti', ona je ujedno i neupitna činjenica dječje književnosti (Crnković i Težak, 2002: 16).

2.2.2. Bajka

„Bajka je osobita književna vrsta u kojoj se čudesno i nadnaravno prepleće sa zbiljskim na takav način da između prirodnog i natprirodnog, stvarnog i izmišljenog, mogućeg i nemogućeg, nema pravih suprotnosti” (Solar, 2005: 213). Postoji velik broj definicija bajke, a u sljedećoj navedena su i bitna obilježja te književne vrste: „*Bajka* je najdulja usmeno-prozna vrsta. Ona je ageografična i ahistorična te se u njezinom izučavanju koristi monogenetski pristup. *Genus specificum* bajke je fantastično ili čudesno. Čudesno u bajkama sudjeluje i rješava nerješivo. Dobro uvijek pobjeđuje zlo” (Dragić, 2008: 260). Unutar navedene književne vrste čudesno i nadnaravno isprepliće se sa zbiljskim, a u konačnici dobro uvijek pobjeđuje zlo. Zasigurno je bajka jedan od najpopularnijih oblika u dječjoj književnosti.

„Djeca često bez čuđenja s radošću ili strahom, prihvaćaju pojave i likove koji su daleko od stvarnoga svijeta, prihvaćaju to čudesno ili fantastično. Čudesno u priči može biti satkano od najrazličitijih polja i jednako tako uvedeno u samu priču. Nitima čudesnoga, nadnaravnoga, zbiljskoga, slike svijeta, ponavljanja i igre bajka se veže kao najsvojstvenija vrsta dječje književnosti, stoga je djetetu vrlo bliska. Pravo djetinjstvo je djetinjstvo koje je ispunjeno pričom dok je prava priča, priča koja je bliska djeci” (Crnković i Težak, 2002: 21).

Poznata je izreka njemačkoga pisca Friedrich Schiller: „Dublja značenja kriju se u bajkama što sam ih čuo u djetinjstvu nego istinama koje me naučio sam život” (Hranjec, 2006: 23).

2.2.3. Pripovijetka

Hameršak i Zima (2015: 139) pišu da usprkos ostalim kategorijama hrvatske dječje književnosti (romana, bajke i sl.) koje su od početka poučavanja dječje književnosti neprestano modificirale svoje značenje, opseg, ali i status, pripovijetka se do danas razumijeva u već uvriježenim okvirima.

Pripovijetku karakterizira realističan tekst gdje lica i događaji poprimaju drugačije dimenzije nego u životu ili se tu i tamo javljaju elementi priče (Crnković, 1971: 22). Dakle, za pripovijetku je karakterističan realističan tekst, a sama radnja temelji se na jednome događaju.

Crnković pojam *realistično* ne koristi u smislu pripadanja realizmu kao pravcu, već u odnosu prema fantastičnom svijetu priče, avanturističkoga romana ili pak teme iz svakodnevnoga života određenoga vremena i sredine (Crnković, 1971: 114).

2.2.4. (Dječji) roman

Roman se može definirati kao općenita životna priča o pojedincu u određenoj društvenoj sredini, ali dječji roman suprotstavlja se takvoj definiciji. On nastoji što bolje interpretirati dječji svijet.

Definicija J. Skoka najbliža je svrsi dječjega romana: „Dječji roman je razvedena, složena i slojevita ‘izmišljena’ ili ‘stvarnosna’ priča o (dječjem) životu, s akterima koji pretežito pripadaju određenoj uzrasnoj dobi, ali i priča koja posjeduje svoju dinamiku i zasniva se ponajvećma na specifičnom dječjem motrištu svijeta u kojem se uzbudljivom radnjom djela oblikuju likovi, psihologijski i etički profilirani” (Hranjec, 2006: 28).

Pored strukture, tj. prilagodbe temi, prostoru, vremenu i sl. za dječji roman je karakteristično ilustriranje dječjega života odnosno da su glavni junaci djeca. Zanimljivo je istaknuti činjenicu da odrednice dječjega romana - dječji likovi dječjačke družine, pustolovine i akcije, odrednice su koje asociraju na dječju književnost u cjelini (Hamersak i Zima, 2015: 197). U brojnim dječjim romanima opisuje se skupina djece, tj. njihova družina koja se trudi izvesti određeni pothvat, a ulogu vođe najčešće ima dječak. Djeca u tim romanima obično pripadaju različitim društvenim slojevima i sredinama. Jako dugo dječji junaci bili su iz redova „nesretne djece” (siročadi, djece roditelja koji su naglo osiromašili...). Romani 20. stoljeća napuštaju taj okvir te kao glavne aktere postavljaju ‘običnu djecu’ u obitelji, školi, u igri, na praznicima, u smišljanju pothvata i sl. Glavni junak nije više onaj nad čijom sudbinom treba plakati, već dijete koje se postavlja kao uzor kojemu se treba diviti. Pothvat je u dječjem romanu najvažnije sredstvo kojim se privlače mladi čitatelji. Nerijetko su dječji romani kratki, no stil i izraz im je jednostavan uz karakterističan sretan kraj. Ostale vrste dječjega romana su: roman o životinjama, avanturistički (pustolovni) roman, znanstveno-fantastični te povijesni dječji roman. (Crnković i Težak, 2002: 28).

2.2.5. Dječja poezija

Jedan od prvih umjetničkih tekstova koji se daju djeci pripada dječjoj poeziji. Dječja poezija svoje korijene vuče iz vremena usmene dječje poezije što su je stvorili odrasli za djecu. To su pjesme koje svako dijete prate od kolijevke do kraja djetinjstva. Njena definicija najjednostavnije rečeno jest poezija koja je namijenjena djeci. Dječja poezija sudjeluje u kreiranju, izgradnji te odvijanju djetinjstva. Motivi u poeziji konstantno se mijenjaju izazvani promjenama u načinu života, napretka društva, ali i tehnologije. Dječja pjesma ima niz različitih funkcija od stvaranja ritma, oponašanja zvukova živih bića, izražavanja misli i osjećaja do sudjelovanja u igri (Crnković i Težak, 2002: 20). Na samome početku razvoja hrvatske dječje poezije, tj. u 19. stoljeću naglasak je bio na didaktičnosti, a zatim u 20. stoljeću poezija nije nužno morala podučavati djecu već je naglasak stavljen na igru, humor i zabavljanje djece. Prvi tekstovi o dječjem pjesništvu u nas se objavljuju sredinom 1960-ih te je se veže uz ono estetsko (Hameršak i Zima, 2015: 269).

3. POVIJEST HRVATSKE DJEČJE KNJIŽEVNOSTI

„Povijest je učiteljica” života te je važno poznavati korijene nastanka određenoga razdoblja kako bismo bolje razumjeli sadašnjost. Cijelo 19. stoljeće smatra se „velikim stoljećem” svjetske dječje književnosti koja je doživjela svoj pun procvat osvjedočen brojnim djelima visoke umjetničke vrijednosti. (Crnković i Težak, 2002: 124)

Upravo zbog njezinoga specifičnoga razvoja, takva je i njezina periodizacija. Hrvatska dječja književnost obuhvaća razdoblje stoljeća i pol. Negdje između 18. i 19. stoljeća tek neke naslove moglo bi se svrstati u dječju književnost, no polovicom 19. stoljeća naglasak se stavlja na dječju knjigu namijenjenu mladom čitatelju. Dječja književnost podijeljena je na četiri razdoblja sukladno specifičnim elementima njezinoga razvoja: prvo razdoblje smatra se pripremnim razdobljem, a započinje djelom Ivana Filipovića iz 1850. godine *Malim tobovcem* te traje dugo. Drugo razdoblje obilježilo je klasično djelo, roman iz 1913. godine autorice Ivane Brlić-Mažuranić *Šegrt Hlapić*. Treće razdoblje romanima Mate Lovraka. Četvrto razdoblje popraćeno je knjigom zrele poezije Grigora Viteza (Crnković i Težak, 2002: 125).

Prema Crnkoviću i Težaku (2002: 125) klasifikaciju razdoblja moguće je odrediti prema godinama, djelima i glavnim predstavnicima; *po godinama*: „(godinama) od početka do 1913., od 1913. do 1933., od 1933. do 1956., od 1956. dalje; (djelima) od *Malog tobolca* do *Hlapića*, od *Hlapića* do *Družbe Pere Kvržice*, od *Pere Kvržice* do *Prepelice*, od *Prepelice* dalje; (glavnim predstavnicima): „Filipovićevo doba, doba Ivane Brlić-Mažuranić, Lovrakovo doba, Vitezovo doba.”

3.1. Ivan Filipović

U Velikoj Kopanici 24. lipnja 1823. godine rođen je Ivan Filipović. Početak hrvatske dječje književnosti veže se uz njegovo djelo *Mali tobolac*. Knjižica je izašla u Zagrebu 1850. godine te se sastoji od četiri dijela (Crnković i Težak, 2002: 130). Knjiga je to namijenjena djeci te osim prevedenih pjesama s preuzetim motivom sadrži i one posve izvorne. Tako hrvatska dječja književnost započinje poezijom i predstavlja prvoga pisca koji piše za najmlađe čitatelje, djecu (Crnković, 1978: 16). Filipović se ne smatra pokretačem samo zbog izvorne knjižice namijenjenoj djeci već zbog niza djelatnosti vezanih uz njezino jačanje i razvoj. On je bio pjesnik, pripovjedač, prevoditelj, urednik časopisa, osnivač učiteljskih i kulturno-prosvjetnih udruga, kritičar te biograf (Hranjec, 2006: 38). Pokrenuo je i uređivao prvi hrvatski dječji časopis *Bosiljak* (1864.-1868.) koji je izlazio dva puta mjesečno više od četiri godine. Ogroman je značaj toga časopisa za hrvatsku dječju književnost jer je okupljao brojne pisce, čitatelje, utvrđivao vrste dječje književnosti, ali i skupljao iskustva korisna djeci za kasnije časopise *Smilje* i *Bršljan*. Ivan Filipović smatra se i prvim kritičarom hrvatske dječje književnosti, a do smrti je uređivao *Književnu smotru*, poseban prilog *Napretka*. On shvaća dječju književnost kao dječju lekturu, a prednost daje odgojnim nad umjetničkim ciljevima. Ulogu dječjega pisca smatra plemenitom, ali veoma zahtjevnom pa čak zahtjevnijom od pisca za odrasle. Svoju teoriju o dječjoj književnosti sumira time da knjige za mlade trebaju biti prožete elementima zabavnoga, plemenitoga, poučnoga, ali prije svega ističe element obrazovnoga kao najvažniji. Zasluge Ivana Filipovića iznimne su, koliko god da su one bile daleko od europskih dosega, ipak je neizravno zaslužan za nova kretanja (Crnković i Težak, 2002: 140).



Fotografija broj 1. *Ivan Filipović*.²

² Crnković, T. i Težak, D. (2002). *Povijest hrvatske dječje književnosti od početka do 1955. godine*, Zagreb: Znanje, str. 130.

3.2. Ivana Brlić-Mažuranić

Ivana Brlić-Mažuranić rođena je 18. travnja 1874. godine u Ogulinu. Njezino ime veže se za razdoblje moderne u hrvatskoj književnosti, no najveći dio svoga života stvarala je u obiteljskoj svakodnevnici daleko od žarišta književnih sučeljavanja. Neki autori su to smatrali nedostatkom dok je drugima to bila prednost jer je mogla stvarati „u tišini”. Činjenica je da je Ivana vrijednim djelima namijenjenima djeci stavila pečat na doba u kojem su nastala (Hranjec, 2006: 56). Za Ivanu Brlić- Mažuranić može se reći da je bila dječji pisac u puno smislu te riječi. Česti motivi u njezinim početcima bili su junaci djeca koja su nerijetko nosila imena njezine vlastite djece (Ivo, Nada i Zdenka). Godine 1913. objavljuje *Čudnovate zgode šegrta Hlapića*, djelo koje je proslavlja i stavlja na mjesto najboljih hrvatskih pisaca. Šegrt Hlapić prvi je roman hrvatske dječje književnosti te nova književna vrsta koja se dalje znatno razvija. Njegova pojava djeluje kao bljesak jer proizlazi iz tradicije hrvatske književnosti dok u isto vrijeme raskida s njom. Ukratko, Šegrt Hlapić postaje paradigmom dječje književnosti (Crnković i Težak, 2002: 260). Knjiga *Priče iz davnine* iz 1916. godine izuzetna je zbirka u književnosti. Doživjela je nekoliko izdanja, a u svom prvom sadrži šest priča: *Kako je Potjeh tražio istinu, Ribar Palunko i njegova žena, Regoč, Šuma Striborova, Bratac Jaglenac i sestrice Rutvica* te *Sunce djever i Neva Nevičica*. U izdanju iz 1926. dodane su još priče: *Lutonjica Toporko i devet župančića* te *Jagor*. *Priče iz davnine* zbirka su koja najplemenitije uči o životu, skladno i slikovito sročeni rječnikom. Pojava Ivane Brlić-Mažuranić označava vrhunac i preokret u hrvatskoj dječjoj književnosti. (Crnković i Težak, 2002: 253).



Fotografija broj 2. *Ivana Brlić-Mažuranić*.³

³ Crnković, T. i Težak, D. (2002). *Povijest hrvatske dječje književnosti od početka do 1955. godine*, Zagreb: Znanje, str. 253.

3.3. Mato Lovrak

Mato Lovrak rođen je 8. ožujka 1899. godine u Velikom Grđevcu kraj Bjelovara. Upravo on obilježio je treće doba (Lovrakovo doba) hrvatske dječje književnosti. Njegovim romanima iz 1933. godine *Djeca Velikog Sela*, poznatijim pod nazivom *Vlak u snijegu*, i *Družbom Pere Kvržice* dolazi do preokreta. Priča s elementima fantastike pada u drugi plan dok dominira realizam s istaknutom socijalnom notom. Dok u to vrijeme u svjetskim dječjim romanima prevladava gradska tematika, Lovrak odvažno u roman uvodi selo i seosku djecu te način života na selu. Često se u njegovim romanima može povući paralela između sela i grada pa se stječe dojam kao da sukobljava selo i grad (Crnković i Težak, 2002: 347). Djelo *Družba Pere Kvržice* smatra se životnijim romanom, više dječjim od *Vlaka u snijegu*. Naglasak je na maloj družbi koja djeluje zajedno ka cilju. Napisao ga je prije *Vlaka u snijegu* nadahnut događajima iz stvarnoga života (Hranjec, 2006: 75). Roman *Djeca Velikog Sela*, koji je u kasnijim izdanjima promijenio naziv u *Vlak u snijegu*. Govori o ekonomskoj krizi, a suprotstavljanje siromašnih i bogatih u romanu preuzima sve veću ulogu. U usporedbi s romanom *Družba Pere Kvržice* manje je humora, dječji pothvati daleko su od igre, a sukobi među djecom mogu se shvatiti kao klasni sukobi. Roman obuhvaća tri dijela: opisa dječje igre, formiranja đачke zadruge i njezina vođe te putovanja zadrugara u grad te povratak kući vlakom po snijegu (Crnković i Težak, 2002: 352).



Fotografija broj 2. *Mato Lovrak*.⁴

⁴ Hranjec, S. (2006). *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga, str. 72.

3.4. Grigor Vitez

Grigor Vitez rođen je 15. veljače 1911. godine u selu Kosovac. Njegovom pjesničkom zbirkom *Prepelica* iz 1956. počinje četvrto razdoblje hrvatske dječje književnosti. On je bio jedan od začetnika neke novije, suvremene dječje književnosti. Od motiva prijašnjih poezija leptirića, cvjetića, zečića, Vitez kreira potpuno drugačiji stih te samim time i novi književno dječji naraštaj. Upravo iz toga razloga postao je sinonim za drugačiju dječju poeziju (Hranjec, 2006: 91). Svoje djetinjstvo proveo je u rodnom selu, a nakon što je upisao Učiteljsku školu počeo se zanimati za književnost. Svoje stvaranje započeo je skupljanjem narodnih pjesama u svome selu i okolici, nakon čega se okušao u pisanju prvih stihova. Bio je i prevoditelj, osobito slovenskoga, ruskoga te francuskoga. Nadahnuće i poticaj za pisanje stihova za djecu pronašao je u prikazima vlastitoga djetinjstva, prirodi, ali i slikama zavičaja te radu s djecom u razredu. Od niza Vitezovih odlika posebno se ističe uporaba onomatopeje, ali i igra riječi (Hranjec, 2006: 92). Uz poeziju, Vitez piše i prozu, a njegova jedina objavljena zbirka je *Bajka o glinenoj ptici i druge priče* iz 1964. godine, stoga se puno manje govori o njoj. Neupitna je iznimna uloga Grigora Viteza u razvoju hrvatskoga dječjega pjesništva, koji je dao podlogu za buduće generacije dječjih pjesnika (Hranjec, 2006: 100).



Fotografija broj 3. *Grigor Vitez*.⁵

⁵ Hranjec, S. (2006). *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga, str. 91.

4. ČITANJE

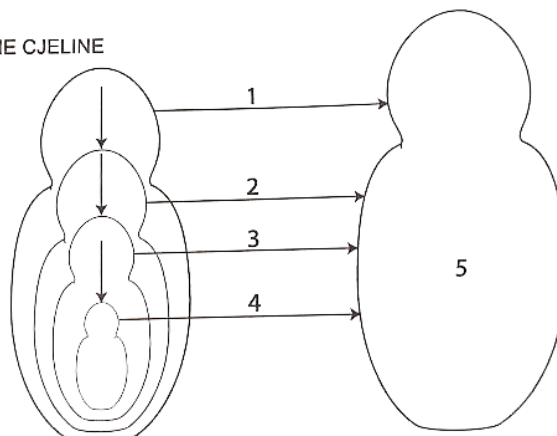
„Čitanje je višeslojna vještina koja od čitatelja zahtijeva sposobnost uočavanja, prepoznavanja, povezivanja i tumačenja znakova otisnutih u tiskanim medijima ili prikazanih na elektroničkim uređajima. Jednostavno rečeno čitanje je prevođenje pismenih znakova u govorne” (Škarić, 1988: 142). Čitanje se najčešće odvija vizualnim putem. Međutim, kod slabovidnih ili slijepih osoba, čitanje se odvija taktilnim putem, pomoću Brailleovoga pisma. Nerijetko se čitanje smatra jednostavnom vještinom, ali autorica Rončević (2005: 55) ističe kako je to vrlo naporan, kompliciran i dugotrajan proces. Zbog toga što taj proces umrežava niz kognitivnih vještina koje zahtijevaju koordinaciju niza okulomotornih i perceptivnih procesa te procesa razumijevanja.

Prije postojanja škole poučavala se vještina čitanja. Ona je stara onoliko koliko je staro i pismo. „Najveća revolucija u povijesti ljudstva bijaše izum pisma, kojim je čovjek riješio problem kako da svoj govor prikaže vidljivim znacima” (Horvat, 1939: 67). Mendeš (2009: 117) zaključuje da je znanje čitanja i pisanja imperativ bez kojega nije moguće živjeti u današnjem suvremenom okruženju. S obzirom na to da se znanost s vremenom značajno proširuje, navedeni autor ističe da moć znanja čitanja i pisanja nikada neće biti upitna.

Čudina-Obradović (2004: 15) poistovjećuje vještinu čitanja s procesom dešifriranja, veze između napisanoga slova i pripadajućega glasa. Za Škarića (1988: 142-143) čitanje je mnogo više od toga, to je proces postupne nadogradnje. Dijete mora steći određene sposobnosti i vještine kako bi uspješno savladalo čitanje. Prije samoga učenja čitanja, dijete mora poznavati govorni jezik do određenoga stupnja kako bi shvatilo značenje teksta. Nadalje, mora znati rastavljati riječi na dijelove, slogove i glasove. Vrlo je važno da usvoji i vezu između slova i glasova. S obzirom na to da se naše oči prilikom čitanja stalno pomiču duž redaka, dijete treba savladati orijentaciju u prostoru i praćenje slijeda nadesno i gore-dolje. Navedene vještine su temelj za izgradnju svrhe čitanja, a to je razumijevanje napisanoga.

Proces čitanja može se istraživati i u njegovim dubinskim slojevima. Međuodnos raznih vještina i podvještina može se prikazati pomoću strukture sastavljene od četiri šuplje ruske lutkice - babuške (slika 5), (Čudina-Obradović, 2008:18). Na fotografiji se može vidjeti kako se u velikoj babuški (1) nalazi manja babuška (2), a u manjoj (2) još manja (3) i najmanja (4), a sve te babuške na kraju će stati u najveću petu babušku.

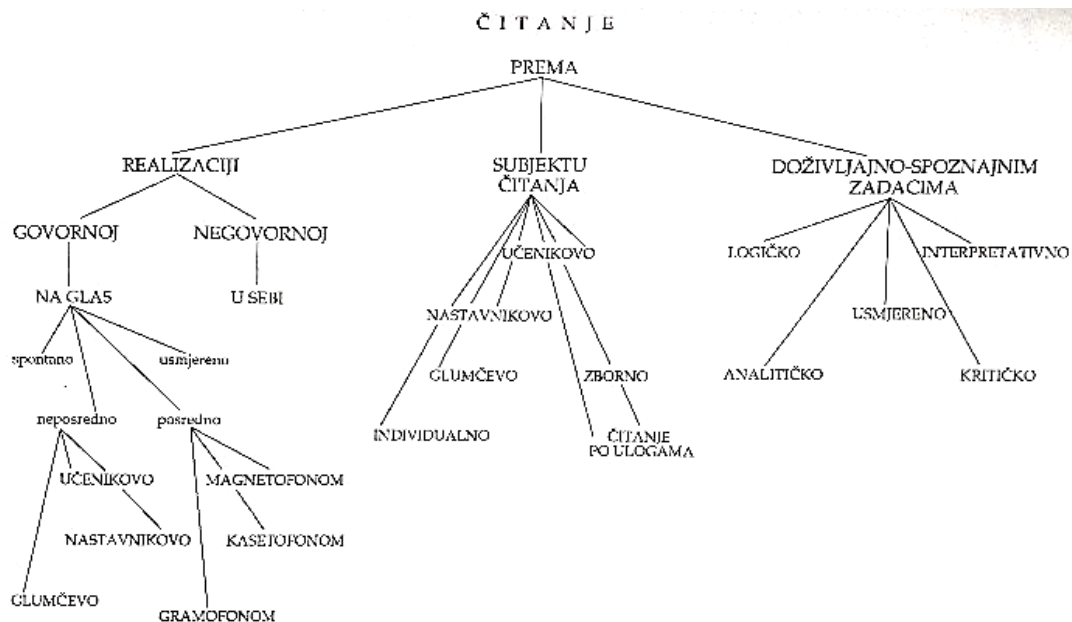
1. RAZUMIJEVANJE CILJA ČITANJA
2. PROCJENA JESU LI (PROČITANI) PODACI U SKLADU S CILJEM
3. PREPOZNAVANJE ZNAČENJA NAJMANJIH MISAONIH JEDINICA (TVRDNJI)
4. PREPOZNAVANJE ZNAČENJA RIJEČI
5. PREPOZNAVANJE SMISLA PROČITANE CJELINE



Fotografija broj 5. Pet istodobnih procesa obrade podataka pri čitanju.⁶

4.1. Vrste čitanja

Čitanje se može raspodijeliti prema realizaciji, subjektu čitanja i doživljajno-spoznajnim zadacima (fotografija 6).



Fotografija broj 4. Vrste čitanja prema Težaku (1996).⁷

⁶ Čudina-Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak, str. 18.

⁷ Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga, str. 69.

Prilikom savladavanja tehnike čitanja dijete čita, odnosno prepoznaje slova od kojih su riječi sastavljene u sebi, zatim te riječi izgovara na glas. Čitanje u sebi ima prednost jer ono je potrebnije u svakodnevnom životu. Dok je čitanje na glas važno u školovanju jer tako učitelj procjenjuje savladanost učenikove tehnike čitanja. Glasno čitanje grana se na spontano i usmjereno te na posredno (snimljen zvučni zapis čitača) i neposredno (izravan susret čitača i slušatelja, „licem u lice”). Usmjereno čitanje razlikuje se od spontanoga jer ono zahtijeva šire i dublje poniranje u tekst (Težak, 1996: 68).

Prema subjektu čitanja, čitanje se dijeli na vrste po onome tko čita (npr. ako čita učenik to je učenikovo čitanje, ako čita nastavnik to je nastavnikovo čitanje i slično). Svaki čitač s većim ili manjim umjetničkim ambicijama i umijećem na različite načine interpretira zadani tekst. Čitanje se ne mora nužno izvoditi individualno, već ono može biti u paru ili zbornu. Diklić (1989: 204-211) razlikuje: „individualno, zbornu, skupno, grupno, nastavnikovo, učenikovo, glumačko, recitatorsko te čitanje po ulogama, a toj podjeli Težak (1996: 67) pridodaje: čitanje u paru koje može biti naizmjenično ili tandemska te čitanje posredstvom auditivnih i audiovizualnih sredstava (radijsko, televizijsko, filmsko, kompjutersko i dr.)”. Njemački psiholog Volgast 1895. prvi dijeli tipove čitatelja na: „one koji puno čitaju, na one koji malo čitaju, aktivni čitatelj koji ima jasan cilj čitanja, čitatelj koji je usmjeren prema određenoj vrsti knjige, poslušni tip čitatelja koji podliježe literarno-pedagoškom utjecaju te čitatelj koji se ne vraća pročitanome” (Rosandić, 1988: 264). Svaki čitač ima svoj predmet čitanja, tj. tekst koji čita na određenom mjestu, najčešće se to odvija u javnim ustanovama (škole, fakulteti, čitaonice itd.), u svojim domovima ili na otvorenome (vrt, park, plaža itd.).

„Doživljajno-spoznajnim zadacima pripadaju logičko, interpretativno, usmjereno, kritičko i analitičko čitanje. Drugi naziv za logičko čitanje je čitanje s razumijevanjem jer logički čitatelj teži razumijevanju pročitanoga teksta. Takvo čitanje stavlja naglasak na spoznaju razinu, a suprotno tomu, izražajno čitanje, stavlja naglasak na doživljajnu razinu. Izražajnim čitanjem prenosi se emocija slušatelju kako bi kod njega pobudio što vjerniji doživljaj teksta” (Težak, 1996: 68).

Interpretativnom čitanje (doživljajno, izražajno čitanje) uvježbava se tijekom obrazovanja kako bi čitači postupno usvajali interpretaciju svoga razumijevanja i doživljavanja teksta. Da bismo protumačili određeni zadatak na koji smo usmjereni, koristi se usmjereno čitanje. Analitičkim čitanjem raščlanjuje se tekst u kojem se traže odgovori. „Čitatelj koji kritički čita određeni tekst razvija svoja kritička promišljanja, tijekom i nakon čitanja o sadržaju koji čita” (Visinko, 2014: 77).

4.2. Važnost čitanja

Premda i danas postoji malen postotak stanovništva koji ne zna čitati, teško se može u sadašnjem svijetu zamisliti i snalaziti bez čitanja. Ako se želi uspjeti i intelektualno usavršavati, biti dobar govornik/-ica, bogatiti vlastiti rječnik, ali i razvijati maštu, tada je iznimno bitno posvetiti vrijeme i čitanju. U današnjem užurbanom svijetu, mladi pribjegavaju tehnologiji koja je zauzela vodeću ulogu u njihovim životima dok tiskana umjetnička djela stoje na policama i „vape“ da se prelistaju njihove korice. Kako bi mlade odmaknuli od loših utjecaja tehnologije, igranja igara na računalu, gledanja televizije ili provođenja na društvenim mrežama, treba im omogućiti pozitivno ozračje. Čudina-Obradović (2008: 43) ističe kako „dijete živi u ozračju u kojem sve primjećuje i nastoji oponašati.“ Svakom djetetu roditelji su najveći uzori prije nego je izloženo utjecaju poznatih osoba, a uz roditelje važan uzor su i odgajateljice u vrtiću i/ili učitelji/-ice u školi. Stoga, roditelji i odgajatelji imaju važnu ulogu u stvaranju pozitivnoga ozračja u kojem će dijete uočavati kako roditelji i odgajatelji čitaju knjige i razgovaraju o tome što su pročitali u tim knjigama. Važno je da dijete vidi kako se s knjigom postupa s poštovanjem i ljubavlju, da mu tako prenesemo vrijednost pisane riječi. Osim toga, djeci se mora osigurati odlazak u knjižnice te ih poticati da prelistavaju knjige na dječjem odjelu koje su im bliske kako bismo ih potaknuli da tijekom odrastanja samovoljno odlaze u knjižnice i odabiru knjige za čitanje prema vlastitom odabiru.

Učiti čitati najvažniji je djetetov zadatak u početnom školovanju jer savladavanje toga zadatka otvara mu se put za sve ono što ga čeka u daljnjem školovanju, ali i u životu. Brojne poteškoće koje mogu nastati nedovoljnim čitanjem navedenu su u istraživanju autorice Karol Visinko koje je provedeno 2009. god. „U navedenom istraživanju sudjelovalo je 294 nastavnika Hrvatskoga jezika od petoga do osmoga razreda osnove škole. Rezultati istraživanja istaknuli su probleme u nesmetanom ostvarivanju nastavnih sadržaja, a to su:

- poteškoće u dekodiranju riječi,
- neujednačena brzina čitanja,
- nerazumijevanje riječi i pročitana teksta,
- poteškoće u logičkom povezivanju pročitana,
- slaba koncentracija,
- zamjena i ispuštanje određenih glasova tijekom čitanja naglas,
- nepoštivanje interpunkcije, intonacije te akcentuacije” (Visinko, 2014: 54).

5. MOTIVACIJA ZA ČITANJE

Kako bismo kod ljudi potaknuli sklonost čitanju, vrlo je važna motivacija. Čudina-Obradović (2004: 163) razlikuje tri vrste čitačke motivacije: „predškolska čitačka motivacija, početna čitačka motivacija i motivacija za izvanškolsko čitanje. Predškolska čitačka motivacija i motivacija za izvanškolsko čitanje međusobno se povezuju jer obje proizlaze iz ugodnih doživljaja čitanja. Dok početna školska čitačka motivacija ovisi o uspješnosti učenika u svladavanju abecednoga načela i dešifriranja, što ju odvaja od preostalih dviju motivacija.” Sve tri vrste motivacije ovise o različitim čimbenicima i kao takve imaju važnu ulogu za razvoj čitanja. Osim toga, one podrazumijevaju i određene posljedice.

5.1. Predškolska čitačka motivacija

Predškolska čitačka motivacija može započeti već od druge godine djetetova života i manifestira se kroz roditeljev angažman čitanja priča za uspavljivanje djetetu i/ili čitanje slikovnica i priča kada ih to dijete zatraži, to je svakodnevnica mnogih obitelji. Roditelji imaju jako malu sklonost čitanja poezije za djecu, a takvu naviku autorica Čudina-Obradović (2008: 42) smatra vrlo pogrešnom. Za razvoj predčitalačkih vještina, autorica ističe slušanje, čitanje i ponavljanje jednostavnih dječjih pjesmica. Šego prema I. Škarić (2005: 61) navodi: „Nekultura slušanja, poraznija je od nekulture govorenja i s težim posljedicama budući da su u javnom govorenju brojniji slušatelji i zato što se riječ pretvara u djelo preko slušatelja.” Drugim riječima i kulturu slušanja, govorenja kao i čitanja iznimno je važno razvijati već od predškolske dobi.

Rimovane pjesmice kod djeteta pobuđuju pozitivne emocije, a to se može iskoristiti da se potakne djecu da postupno pamte pjesmicu kako bi je kasnije sami interpretirali. Također, važno je postavljati pitanja o pročitanome kako bi djeca razvijala proces slušanja, jednoga od najvažnijega oblika komunikacije. Pozorno slušanje preduvjet je za razumijevanje pročitanoga. Samostalno razgledavanje knjiga i djetetovo glumljenje samostalnoga čitanja, motivira dijete za što bržom željom usvajanja tehnike čitanja.

5.2. Početna školska motivacija za čitanje

Dijete kojem su roditelji u predškolskom razdoblju osigurali poticajno čitačko okružje pozitivno će reagirati na samom početku školovanja budući da ono već ima utkanu ljubav prema pisanoj riječi. Za samostalno čitanje, djetetu više nije dovoljno zajedničko čitanje i iskustvo govora, već ono mora prijeći na višu razinu koja iziskuje savladano dešifriranje te razvijenu i uvježbanu glasovnu osjetljivost. Ako dijete ima negativne osjećaje koje je razvilo u predškolskoj fazi, učitelj to treba prepoznati i izbrisati ih pravim metodama (Čudina-Obradović, 2004: 166).

U prvom razredu vrlo je važno da dijete ovlada glasovnom raščlambom i prijeđe na usvajanje i razumijevanje abecednoga načela u čitanju i pisanju. Problemi u praksi nastaju zato što učitelji malo vremena izdvajaju određivanju glasovne raščlambe. Kasnije oni ne razumiju kako dijete ne vidi da je napisalo „škla” umjesto „škola”. Te ne shvaćaju da su zapravo oni „krivci” za to jer vrlo bitna slušna faza nije usvojena kako treba (Čudina-Obradović, 2008: 149). Svi koji rade u odgojno-obrazovanom odnosno u nastavnom procesu moraju na jednostavan način izložiti ono o čemu govore, učiniti sadržaj što zanimljivijim i po mogućnosti humorističnim. Obilježja dobrog govornika utvrdili su već antički retoričari. Prema tome, učitelji/-ice moraju svoju komunikaciju prilagoditi dječjoj dobi.

Autorica Čudina-Obradović (2008: 154) navodi primjere igara i aktivnosti za poticanje čitačkih vještina. U daljnjem tekstu navedeni su neki od primjera za uvježbavanje vještina glasovne raščlambe i abecednoga načela. Te vježbe osim učitelja u školi mogu primijeniti i roditelji kod kuće.

1. *Živa slova*

Za navedenu aktivnost potrebno je da svako dijete u razredu izradi četiri ista slova abecede koja će biti pričvršćena na štapove. Ona su potrebna za dramatizaciju pomoću koje se uvježbava glasovna raščlamba. Osim slova, potrebno je izraditi slike, tj. ilustracije značenja riječi. Potreban materijal može se izraditi na nastavi *Likovne kulture*, a to ujedno omogućuje i korelaciju nastavnih sadržaja.

Aktivnost se izvodi tako da učenici, koji imaju razvijene čitalačke vještine, predstavljaju glumce, a ostali učenici, koji se prvi put susreću sa slovima, predstavljaju publiku pa se sastavi jednostavan scenarij.

2. Lov na slova

Aktivnost „Lov na slova” jedan je od primjera kako dijete nakon usvojene glasovne raščlambe može na vrlo jednostavan način usvojiti abecedno načelo. Ta aktivnost organizira se tako da se s učenicima dogovori koje će slovo „loviti”. Slijedi dogovor, tj. odabrano slovo traži se u natpisima u učionici, časopisima, televizijskim reklamama i slično. Nakon lova, ulovljena slova upisuju se u banku slova.

Kada dijete ovlada tehnikom dekodiranja, mnogi elementi određuju koliko će ono čitati i koji će biti njegov cilj tijekom čitanja. Prema Watkins i Coffey (2004), Čudina-Obradović (2014: 253) je sažela vrste čitačke motivacije:

„1. Unutarnja čitačka motivacija - podrazumijeva uživanje tu sadržaju koji se čita, potiče znatiželju za onim što slijedi te potiče pozitivan doživljaj vlastite vrijednosti.

2. Vanjska čitačka motivacija - potiče namjerno ili nenamjerno natjecanje s drugima u čitanju, dobivanje dobrih ocjena te postizanje poštivanja od svojih vršnjaka.

3. Pounutrašnjena čitačka motivacija - uključuje priznanje i podršku roditelja, ali i učitelja.

4. Čitačka nemotiviranost - izbjegavanje je čitanja, kao i percipiranje teksta iscrpnim i zahtjevnim.”

Premda dijete nema sklonost prema čitanju, ali to radi zbog ostvarivanja nekih svojih ciljeva, ono i dalje može postići veliku vještinu čitanja. Čudina-Obradović (2014: 254) naglašava kako motivaciju ne valja poistovjećivati sa zanimanjem za sadržaj zbog toga što su neka djeca motivirana za čitanje prema pojedinim sadržajima podjednako dok će neki čitati odabrane sadržaje, a ostale vješto izbjegavati.

Učenici koji su motivirani za čitanje, najčešće se dijele u dvije skupine: *aktivni čitači* i *strastveni čitači*. Aktivni čitači su intrinzično motivirani, fokusirani na postizanje znanja te imaju izrazite kompetencije u čitačkoj vještini. S druge pak strane, strastveni čitači čitaju s užitkom u svoje slobodno vrijeme i izvan školskih zadataka. Suprotno prvoj skupini, postoji i skupina učenika koja nije motivirana za čitanje, a to su nemotivirani čitači. Oni čitanje smatraju vrlo dosadnim te pristupaju tom procesu samo radi ostvarivanja zadanih zadataka. Zbog manjka čitanja, iako to nije uvijek tako, oni su loši čitači (Čudina-Obradović, 2014: 254-255).

5.2.1. Motivacija za izvanškolsko čitanje

Najvažniji cilj čitačke motivacije upravo je postizanje motivacije za izvanškolsko čitanje. To se može postići intrinzičnom motivacijom, tj. čitanjem radi zanimljivosti sadržaja. Konstantno i opsežno izvanškolsko čitanje rezultira brojnim benefitima poput razumijevanja pročitanoa, bogaćenja rječnika i širenja znanja o svijetu. Važan faktor za postizanje te vrste motivacije svakako je i pozitivno školsko ozračje koje podrazumijeva opuštenu atmosferu, sloboda u izboru sadržaja i sl.

6. ČITANJE U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

Današnji sustav obrazovanja teži razvijanju brojnih kompetencija u svim predmetnim područjima. Jedan od niza zadataka predmeta Hrvatski jezik stjecanje je temeljne kompetencije-komunikacije na materinskome jeziku (Visinko, 2014: 42). Predmet je to koji svakoga školarca prati od početka do kraja školovanja, stoga je njegova važnost u životu svakoga pojedinca neupitna.

Predmet Hrvatski jezik kompleksan je, a u njemu se isprepliću tri međusobno povezana predmetna područja, a to su: *hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo te kultura i medij*. Iako je svako područje grana za sebe, također se nadopunjuje s ostalim područjima. Predmetno područje hrvatski jezik i komunikacija temelji se na savladavanju hrvatskoga jezika, tj. područja jezične djelatnosti (*slušanja, govorenja, čitanja i pisanja*). To rezultira ostvarivanjem komunikacijske jezične kompetencije na hrvatskom standardnome jeziku. Književnost i stvaralaštvo svoje temelje gradi na čitanju i interpretaciji književnoga teksta koji je rezultat učenikova umjetničkoga, spoznajnoga, jezičnoga, ali i osobnoga shvaćanja svijeta i stvarnosti u kojoj živi. Područje kulture i medija u središte stavlja učenikovo istraživanje veza između tekstova i njihovoga oblika između kulture življenja, društvenih odnosa, međuodnosa autora i publike te visoke umjetnosti i popularne kulture. Mediji se smatraju osnovnim prenositeljima kulture (MZOS, 2019: 9-10).

Problematika čitanja nije jednostavna ni uska, stoga se ne može govoriti o zasebnoj metodici odnosno didaktici čitanja. Čitanje se može izdvojiti kao posebna grana predmeta Hrvatski jezik budući da je kod učenika potrebno promovirati različite vrste čitanja, a s ciljem što uspješnijeg ostvarenja odgojno-obrazovnih ishoda koji se postižu nastavom čitanja. Kako bi se postiglo sve navedeno, važno je redovito organizirati vježbe čitanja (Težak, 1996: 67). Čitanje, kao jedan od temeljnih sadržaja nastave hrvatskoga jezika, najviše se ostvaruje u predmetnom području književnosti i stvaralaštva. Time je život učenika obogaćen u brojnim segmentima života. Bogatstvo pisane riječi ima moć za njegov razvoj, kako osobni tako i estetski, potiče ga na kritičko promišljanje o svijetu u kojem živi, formiranju stavova i vrijednosti. Posebno se ističe važnost stjecanja kulture čitanja kao i čitanja iz užitka koja učenike potiče na razmjenu vlastitih iskustava i doživljaja s iskustvima drugih ljudi i drukčijih kultura (MZOS, 2019: 9-10). Sat književnosti može biti učenikov sretni, motivirajući trenutak za stjecanje ljubavi prema čitanju. U prilogu je naveden primjer pisane pripreve za sat interpretativnoga čitanja učenika četvrtih razreda osnovne škole.⁸

⁸ Priložena pripreva samostalno je izrađena za potrebe diplomskoga rada.

Predmetno područje	<i>Hrvatski jezik i komunikacija</i>
Nastavna jedinica	Interpretativno čitanje
Tip nastavnoga sata	Obrada novoga nastavnoga sadržaja
Odgojno-obrazovni ishod Razrada ishoda	OŠ HJ A. 4.3. Učenik čita tekst i preporučava sadržaj teksta služeći se bilješkama. - prepoznaje domoljubne pjesme; - razgovijetno čita zadani tekst; - čita u sebi i naglas zadani tekst s razumijevanjem poštujući rečeničnu intonaciju i rečenični naglasak; - prilagođava glas i tempo raspoloženju u tekstu; - interpretativno čita poštujući rečenične znakove; - vrednuje izražajno čitanje prema zadanim kriterijima.
Suodnosne veze	Unutar predmetna korelacija - književnost (poezija)
Međupredmetne teme Odgojno-obrazovna očekivanja	uku B.2.4. Samovrednovanje/samoprocjena - procjenjuje i uloženi trud i vrijeme te svoje zadovoljstvo procesom i rezultatima. uku D.2.2. Suradnja s drugima - uz upute učitelja aktivno radi i sudjeluje u aktivnostima u skupini; - dogovara se o zajedničkom cilju s članovima skupine i ustraje u ostvarenju cilja. osr B.2.2. Razvija komunikacijske kompetencije. - aktivno sluša, daje i prima informacije; - razvija odnose poštovanja među vršnjacima. osr B.2.4. Suradnički uči i radi u timu. - pomaže drugima, dogovara se, dijeli znanje i postignuća u ostvarivanju zadatka.
Metodički sustavi	komunikacijsko-stvaralački
Nastavne metode	metoda čitanja, metoda slušanja, metoda govorenja, metoda rada na tekstu i metoda razgovora.

Nastavni oblici	frontalni rad, individualni rad i rad u skupini.
Nastavna sredstva i pomagala	ploča, magneti, kutija, papirići s rečenicama, papiri s riječima, papiri s tekstovima pjesama.
Literatura za učenike	Ivić, S., Krmpotić, M. (2023). <i>Zlatna vrata 4</i> , udžbenik za četvrti razred osnovne škole. Školska knjiga, Zagreb.
Literatura za učiteljicu/učitelja:	Ivić, S., Krmpotić, M. (2023). <i>Zlatna vrata 4</i> , udžbenik za četvrti razred osnovne škole. Školska knjiga, Zagreb. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2019). <i>Kurikulum nastavnog predmeta hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije</i> . Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb.
Struktura i predviđeno trajanje pojedinoga dijela nastavnoga sata	<p>PRIPRAVA</p> <p>a) motivacija</p> <p>b) najava sata</p> <p>IZVEDBA</p> <p>a) interpretativno čitanje i emocionalno-intelektualna stanka</p> <p>b) utvrđivanje pravila interpretativnoga čitanja</p> <p>c) ponavljanje</p> <p>d) izražajno čitanje po grupama/ vršnjačko vrednovanje.</p> <p>ZAKLJUČAK</p> <p>a) samovrednovanje</p> <p>b) domaća zadaća</p>

Dijelovi sata	Opis aktivnosti učenika	Odgojno-obrazovna očekivanja međupredmetnih tema

<p>b) Utvrđivanje pravila interpretativnoga čitanja</p>	<p><i>Blistaj, blistaj, zvijezdo mala, tko si, što si, rad bih znala.</i> (sporo) <i>Zašto nisi pročitao lektiru, sutra nam je ispit?</i> (tiho) <i>Uskličnom se rečenicom izražava osjećaj, zapovijed ili zabrana.</i> (glasno) <i>Ture bure gura, bule bure valja, bolje ture bure gura nego bula bure valja.</i> (brzo i tiho)</p> <p>Nakon što su pročitane i prokomentirane sve rečenice, pitam učenike: <i>Što smo vježbali na početku sata?</i> (Glasnice.) <i>Što nastaje titranjem naših glasnica?</i> (Glas.) <i>Za što nam je potreban glas?</i> (Govorenje/čitanje.)</p> <p><i>Naslonite se i pažljivo poslušajte tekst koji je napisao hrvatski umjetnik Drago Ivanišević.</i> Učenici slušaju interpretativno čitanje. Nakon čitanja slijedi emocionalno-intelektualna stanka.</p> <p><i>Što sam pročitala?</i> (Pjesmu.) <i>Kako ste prepoznali da je pročitani tekst pjesma?</i> <i>O čemu govori pjesma?</i> (Pjesma govori o Hrvatskoj domovini.) <i>Kako zovemo pjesme koje pjevaju/govore o domovini?</i> (Domoljubne pjesme.)</p> <p><i>Jeste li čuli neke nepoznate riječi?</i></p> <p><i>Kako ste razumjeli o čemu je riječ u tekstu?</i> (Razumjeli smo o čemu je riječ u tekstu jer ste jasno čitali.) <i>Moramo li uvijek jasno čitati?</i> (Moramo.) <i>Zašto?</i> (Kako bi nas drugi razumjeli.)</p>	<p>osr B.2.4.</p>
---	--	-------------------

	<p><i>Kakav treba biti položaj našeg tijela tijekom čitanja?</i> (Položaj tijela treba biti uspravan i čvrst.)</p> <p>Na ploču lijepim papir na kojem piše <i>JASNOĆA</i> te govorim učenicima: <i>Prilikom čitanja moramo paziti na jasnoću kako bi nas svi razumjeli.</i></p> <p><i>Što je tempo?</i> (Brzina.) <i>U kojem ste još predmetu spominjali tempo?</i> (Glazbenoj kulturi.) <i>Kako ste u glazbenoj kulturi definirali tempo?</i> (Tempo je brzina izvođenja glazbenog djela.)</p> <p><i>Kojim tempom sam čitala pjesmu?</i> (Umjereno sporim tempom.)</p> <p>Učenicima čitam pjesmu jako brzim tempom. <i>Jeste li sada razumjeli što sam pročitala?</i> (Nismo.) <i>Zašto?</i> (Zato što ste prebrzo čitali.)</p> <p><i>Znači li to da nam je tempo bitan prilikom izražajnog čitanja?</i> (Tempo je bitan.)</p> <p>Na ploču lijepim papir na kojem piše <i>TEMPO (BRZINA)</i>.</p> <p><i>Što mislite, kojim tempom se čitaju domoljubne pjesme?</i> (Umjereno sporim tempom.)</p> <p><i>Kako ste se osjećali dok ste slušali pjesmu?</i></p> <p><i>Jeste li u mojem glasu osjetili neke emocije dok sam čitala?</i> (Ljubav, ponos...)</p> <p><i>Moramo li iskazivati emocije dok čitamo pjesme?</i> (Moramo.) <i>Zašto?</i> (Kako bi kod slušatelja razvili emocije i uživljavanje u tekst.)</p> <p>Na ploču lijepim papirić na kojem piše, <i>EMOCIJE</i>.</p> <p>Učenicima dijelim tekst.</p> <p>Učenici čitaju tekst u sebi i pripremaju se za glasno čitanje.</p>	
--	--	--

<p>c) Ponavljanje</p>	<p><i>Pročitajte tekst u sebi i pripremite se za glasno čitanje zato što ću prozvati jednog učenika.</i></p> <p>Prozivam jednoga dobrovoljca da izađe pred ploču i pročita tekst na glas. Upozoravam učenike kako prilikom čitanja pjesme, gledaju u onoga tko čita, tj. da ne gledaju u tekst.</p> <p><i>Je li jasno pročitan tekst?</i></p> <p><i>Je li vam prenio emocije čitanjem?</i></p> <p><i>Možete li se sjetiti kojim tempom je pročitao prva četiri stiha? (Sporim.)</i></p> <p><i>Zašto je čitao sporo? (Čitao je sporo zbog nabiranja, zarez.)</i></p> <p><i>Što mislite, kako se to zove kada zastanemo iza zarez ili nekog drugog rečeničnog znaka tijekom čitanja? (Stanka.)</i></p> <p><i>Zašto radimo stanke tijekom čitanja? (Tijekom čitanja radimo stanke kako bi naš govor bio jasniji i kako bi prenijeli emocije.)</i></p> <p>Na ploču lijepim papirić na kojem piše <i>STANKA</i>.</p> <p>Je li čitao tekst u jednom tonu ili je pak naglašavao neke riječi? (Da.)</p> <p>Što se događa s našim glasom kada naglašavamo riječi? (Podiže se/ povisuje.)</p> <p><i>Podizanje ili spuštanje glasa prilikom čitanja, zovemo intonacija. Na ploču lijepim papir na kojem piše INTONACIJA.</i></p> <p><i>Što mislite zašto nam je važna intonacija. (Važna nam je da naglasimo važne riječi i prenesemo emociju.)</i></p> <p>Učenici usmeno ponavljaju na što sve moramo paziti tijekom izražajnog čitanja.</p>	<p>osr B.2.4.</p> <p>uku D.2.2. osr B.2.4.</p> <p>uku B.2.4.</p>
-----------------------	--	--

<p>d)</p> <p>Interpretativno čitanje po grupama/ vršnjačko vrednovanje</p>	<p>Učenici su podijeljeni u tri skupine, a ukupno je sedam skupina.</p> <p>Sve tri skupine će dobiti jednu od dvije odabrane pjesme, <i>Kako se piše pjesma o domovini Zvonimira Goloba i Prelijepa naša</i> Paje Kanižaja.</p> <p>Dajem upute učenicima:</p> <p><i>Aktivnost ćete raditi u skupinama po troje. Zatim skupine dobit će jednu pjesmu o domovini koju je potrebno dobro uvježbati čitati. Prvo ćete pročitati svatko za sebe. Zatim će pročitati jedan učenik, a ostali u grupi će ga slušati. Komentirat ćete čitanje toga učenika i popraviti greške. Nakon njega, isto radi drugi pa treći učenik u grupi. Za tu aktivnost imate 10 minuta. Odabrat ću iz svake skupine jednog od vas da pročita pjesmu.</i></p> <p>Učenici ponavljaju upute. Učenike dijelim u tri skupine te dijelim materijal.</p> <p>Nakon vježbanja odabirem dva učenika iz dvije različite skupina koje imaju istu pjesmu. Prvo jedan pa zatim drugi učenik čita pjesmu. Nakon što pročitaju svoju pjesmu, učenici vrednuju čitanje prema napisanim elementima za čitanje poezije na ploči.</p> <p>Učenicima dajem upute:</p> <p><i>Sada kada ste uvježbali čitanje, prozvat ću jednoga učenika iz skupine pred ploču, a zadatak ostalih je slušati jer ćete vrednovati čitanje prema kriterijima za čitanje koje smo odredili tijekom sata. Vrednovat ćemo tako što ćemo pored svakoga ovoga elementa zapisati bodove. Dva boda ćemo dati ako je izvrsno, a jedan bod ako je korektno.</i> Učenici ponavljaju upute.</p> <p>Potičem učenike pitanjima:</p>	
--	--	--

<p>ZAKLJUČAK</p> <p>a) Učeničko samovrednova-nje</p> <p>b) Domaća zadaća</p>	<p><i>Koliko bodova biste dali za navedene kriterije?</i> <i>Što je moglo biti uspješnije?</i> <i>Na čemu treba još poraditi? Što još treba vježbati?</i></p> <p><i>Iz predmeta Priroda i društvo učite o povijesti naše domovine. Na današnjem satu čuli smo kako pjesnici prekrasnim stihovima iskazuju ljubav prema domovini. Kako vi iskazujete ljubav prema svojoj domovini?</i></p> <p><i>Što smo danas radili? (Danas smo vježbali čitati.)</i> <i>Što smo čitali? (Pjesme.)</i> <i>O čemu moramo voditi računa pri čitanju poezije? (O jasnoći, tempu čitanja, stankama, emocijama.)</i></p> <p>Učenici se samovrednuju položajem prstiju.</p> <p>Palac prema gore - slažem se s navedenom tvrdnjom.</p> <p>Palac položen ravno - niti se slažem niti se ne slažem s navedenom tvrdnjom.</p> <p>Palac prema dolje - ne slažem se s navedenom tvrdnjom.</p> <p>Tvrdnje: <i>Čitam jasno.</i> <i>Prilagođavam glas i tempo raspoloženju u pjesmi.</i> <i>Načinom čitanja pjesme slušatelju prenosim emocije.</i> <i>Stanke ostvarujem na odgovarajućem mjestu u pjesmi.</i></p> <p>Naučiti interpretativno recitirati prva četiri stiha pjesme Drage Ivaniševića, <i>Hrvatska</i>.</p>	
--	---	--

Plan prijenosnik (ploče, računalne prezentacije)

ČITANJE POEZIJE

JASNOĆA

TEMPO

EMOCIJA

INTONACIJA

STANKA

Prilozi

1) Hrvatska

Ni brda nisu,
ni doline, ni rijeke, ni more,
ni oblaci nisu,
ni kiša, ni snijeg nije moja Hrvatska...
Jer Hrvatska nije zemlja, kamen, voda,
Hrvatska je riječ koju naučih od majke
i ono u riječi mnogo dublje od riječi,
i ono dublje s Hrvatskom me veže,
s Hrvatskom Hrvata,
s patnjama njenim,
sa smijehom i nadom,
s ljudima me veže,
te ja kao Hrvat brat sam sviju ljudi
i kud god idem sa mnom je
Hrvatska.

Drago Ivanišević⁹

⁹ Ivanišević, D. (1981). *Pet stoljeća hrvatske književnosti*. Zagreb: Nakladni zavod Matice Hrvatske, str. 127.

2) Kako se piše pjesma o domovini

Potraži riječi koje voliš
reci ih onome koga voliš.
Neka to budu obične riječi,
izgovori ih kao što dišeš.

Kao da hodaš ulicom nepoznata imena,
kao da još nema imena trg,
ili žito ili jezero.
Kao da s planine gledaš visoko nebo.

Ujutro pod suncem, uveče i noću
i kada dođe oluja,
u dobru i zlu,
izgovori samo: domovina moja!

Ima toliko riječi da se to kaže
i svaka je dobra ako je tvoja.
Ne ćeš pogriješiti,
ne griješi onaj koji voli.

Ipak, ustani kad izgovaraš njeno ime.
Pjesma o domovini pjeva se stojeći,
ustima koja plaču
i rukama koje grle.

Zvonimir Golob¹⁰

¹⁰ Hrvatski Pjesnici (2015) *Kako se piše pjesma o domovini*. Dostupno na:

<https://hrvatskipjesnici.blogspot.com/2015/08/kako-se-pise-pjesma-domovini.html>
Pristupljeno: 10. 5. 2023.

3) Prelijepa naša

Od makova zrna
do gavrana crna,
od zrna prosa
do crnoga kosa!

od mornara
do slavonskih snaša
prelijepa Lijepa je Naša!

Pajo Kanižaj¹¹

Od sivoga vrapca
i zelenog žapca
do konja što kasa
i svih vrsta pasa!

Od žutike i ljutike,
pelargonija i begonija,
tratinčica i ivančica,
od cvijeća do drveća!

Od najmanjeg vrutka
i potočnog oblutka
do kamene gromade
i autostrade!

Od visokih gora
do sinjega mora,
od Vukovara i Iloka
do mora duboka!

Od Drave i Save
do Cetine plave,
od crkvice svake
do katedrale i Prevlake!

Od najmanjih šaka
do najstarijih baka,

¹¹ Hrvatski Pjesnici (2015) *Prelijepa naša*.
Dostupno na: <https://hrvatski->

pjesnici.blogspot.com/2015/11/prelijepa-nasa.html
Pristupljeno: 10. 5. 2023.

7. ŠKOLSKA LEKTIRA

Školska lektira dio je odgojno-obrazovnoga procesa svakoga učenika u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju. Izvodi se na nastavi Hrvatskoga jezika, područje književnost i stvaralaštvo. Također, ona se prožima i kroz hrvatski jezik i komunikacije te kulturu i medije.

Anić (1994: 420) definira lektiru kao: „ono što se čita, čitano građivo, štivo.” Autorica Jerkin (2012: 113) zaključuje kako je Anićeva definicija preopširna jer „štivo” koje učenici čitaju nisu samo školske lektire, već to uključuje svu pisanu građu s kojom se susreću tijekom nastave. Takvoj definiciji, oprečna je Rosandićeva definicija. Rosandić (1988: 81) školsku lektiru naziva i: „domaćom lektirom te je definira kao književno djelo koje učenik samostalno čita kod kuće. On smatra da se bez samostalnoga čitanja kod kuće ne mogu ostvariti književni odgojno-obrazovni ishodi jer se ono prožima, nadopunjuje i teži istim ciljevima kao i rad u školi”. Odgojno-obrazovni ishodi i preporuke za ostvarivanje istih, koje učenik mora ostvariti u nastavi Hrvatskoga jezika, propisani su Kurikulom nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019).

Jurdana i sur. (2021: 76) stavili su naglasak na odabir djela za školsku lektiru u nižim razredima zato što je to razdoblje kada učenici stječu ljubav prema književnoumjetničkim djelima. Dakle, učitelj razredne nastave ima vrlo važnu ulogu u formiranju učenika u aktivnoga čitatelja za ostale razine odgojno-obrazovnoga procesa, ali i za daljnji život. Uloga je učitelja pomoći učenicima u izboru i razumijevanju knjiga. Njihova važna uloga kod motiviranja učenika za čitanje lektirnih djela sa sobom nosi i niz izazova. Brojni autori uvidjeli su kako učenici nerado čitaju školsku lektiru. Razlozi su mnogobrojni i raznoliki. U radu autorice Jerkin (2012: 114) izdvajaju se: „nezanimljivost sadržaja, nepodudarnost tematike djela i učenikovih interesa te osjećaj prisile čitanja”. O navedenim problemima svjedoče brojna istraživanja. Takvu nemotiviranost učenika za čitanje Rosandić (1988: 81) naziva „kriзом čitanja”. Franolić prema Lazzrich i Čančar (2020: 154-155) uz gore navedene probleme koji demotiviraju učenike za čitanje, navode i neprimjerenost sadržaja njihovoj dobi, ukalupljen pristup interpretaciji književnih predložaka, nedovoljna opremljenost knjižnica književnom građom te prevlast digitalnih sadržaja. Kao najveći problem za nerado čitanje lektire izdvajaju monotone dnevnikе čitanja čija se forma nije mijenjala desetljećima. „Učitelj mora voditi računa o raznolikosti pisanih zahtjeva” (Lazzrich i Čančar, 2020: 156). Osim suhoparnih ispunjavanja bilježnica za čitanje i lektirni naslovi koji se ponavljaju iz godine u godinu iziskuju promjene.

Prvi razred

POPIS LEKTIRE:

1. Jacob i Wilhelm Grimm: *Bajke* (izbor)
2. Zvonimir Balog: *Male priče o velikim slovima*
3. Grigor Vitez: *A zašto ne bi*¹²
4. Ljudevit Bauer: *Tri medvjeda i gitara*
5. Sunčana Škrinjarić: *Kako sanjaju stvari ili Plesna haljina žutog maslačka*
6. Jens Sigsgaard: *Pale sam na svijetu*
7. Ewa Janikowszky: *Baš se veselim ili Znaš li i ti ili Da sam odrastao ili Kako da odgovorim*
8. Željka Horvat-Vukelja: *Hrabrica ili Zdenko Slovojed ili Slikopriče ili Leteći glasovir ili Petra uči plivati*
9. Sonja Zubović: *Kako se gleda abeceda*
10. Ivanka Borovac: *Životinjska abeceda*
11. Stanislav Femenić: *Idi pa vidi*
12. Svjetlan Junaković: *Dome, slatki dome*
13. Jean-Baptiste Baronian: *Figaro, mačak koji je hrkao*
14. Ana Đokić-Pongrašić: *Nemaš pojma, Grizlijane*¹³

¹² Budući da učenici u prvome razredu čitaju poeziju G. Viteza, u trećem poglavlju rada bilo je riječi o njegovom književnom stvaralaštvu i doprinosu u hrvatskoj dječjoj književnosti.

¹³ Knjižnica grada Zagreba (2023). Popis lektire za osnovne škole. Dostupno na <https://www.kgz.hr/hr/za-djecu-i-mlade/lektira/popis-lektire-za-osnovne-skole/1680> Preuzeto: 18. 5. 2023.

Drugi razred

POPIS LEKTIRE:

1. Hans Christian Andersen: *Bajke* (izbor)
2. Ratko Zvrko: *Grga Čvarak*
3. Karel Čapek: *Poštarska bajka*
4. Carlo Collodi: *Pinokio*
5. Alan Aleksander Milne: *Medo Winnie zvani Pooh*
6. Dubravko Horvatić: *Stanari u slonu*
7. Nevenka Videk: *Pismo iz Zelengrada*
8. Nada Iveljić: *Nebeske barke* ili *Pronađeno blago* ili *Božićna bajka*
9. Želimir Hercigonja: *Poštar zeko Brzonogi* ili *Prašnjavko* ili *Kjel crna labud ptica* ili *Vodenjak* i *stara kruška*
10. Andrea Peterlik-Huseinović: *Plavo nebo* ili *Ciconia ciconia*
11. Desa Muck: *Anica i sportski dan* ili *Anica i čarobnica Lili*
12. Ela Peroci: *Djeco, laku noć* (izbor)
13. Ivica Bednjanec: *Male ljubavi*
14. Mila Željeznjak: *Sretne priče*
15. Božidar Prosenjak: *Miš*
16. Hrvoje Kovačević: *General Kiro miš*
17. Larisa Mravunac: *Dječak u zvjezdanim čizmama*
18. Charles Perrault: *Bajke* (izbor: *Vile*, *Kraljević Čuperak*, *Mačak u čizmama*, *Pepeljuga*, ili *Ljepotica* i *zvijer* Mme Leprimce de Beaumont koja se redovito tiska pod Perraultovim imenom.)
19. Nada Zidar-Bogadi: *Sretni cvrčak*¹⁴

¹⁴ Knjižnica grada Zagreba (2023). Popis lektire za osnovne škole. Dostupno na <https://www.kgz.hr/hr/za-djecu-i-mlade/lektira/popis-lektire-za-osnovne-skole/1680> Preuzeto: 18. 5. 2023.

Treći razred

POPIS LEKTIRE:

1. Mato Lovrak: *Vlak u snijegu*¹⁵
2. Ivana Brlić-Mažuranić: *Čudnovate zgode šegrta Hlapića*¹⁶
3. Luko Paljetak: *Miševi i mačke naglavačke*
4. Vladimir Nazor: *Bijeli jelen*
5. Dubravko Horvatić: *Grički top*
6. Sanja Polak: *Dnevnik Pauline P. ili Drugi dnevnik Pauline P.*
7. Sanja Pilić: *Nemam vremena ili E baš mi nije žao ili Hoću i ja*
8. Stanislav Femenić: *Ludi kamen*
9. Hugh Lofting: *Pripovijest o doktoru Dolittleu*
10. Nada Iveljić: *Šestinski kišobran ili Čuvarice novih krovova*
11. Božidar Prosenjak: *Sijač sreće*
12. Gianni Rodari: *Putovanje Plave strijele ili Čipolino*
13. *Hrvatske narodne bajke*
14. James M. Barrie: *Petar Pan*
15. Slavko Kolar: *Jurnjava na motoru*
16. Frank Lyman Baum: *Čarobnjak iz Oza*
17. Otfried Preussler: *Mali vodenjak ili Mala vještica*
18. Elwyn Brooks White: *Paukova mreža*
19. Dragutin Horkić: *Čađave zgode*
20. *Basne* (izbor) ¹⁷

¹⁵ Treće razdoblje u hrvatskoj dječjoj književnosti zove se *Lovrakovo doba*. O tome je već bilo riječi u radu.

¹⁶ U trećem poglavlju rada naslovljenom *Povijest hrvatske dječje književnosti* opisana je uloga i doprinos Ivane Brlić-Mažuranić u hrvatskoj dječjoj književnosti.

¹⁷ Knjižnica grada Zagreba (2023). Popis lektire za osnovne škole. Dostupno na <https://www.kgz.hr/hr/za-djecu-i-mlade/lektira/popis-lektire-za-osnovne-skole/1680> Preuzeto: 18. 5. 2023.

Četvrti razred

POPIS LEKTIRE:

1. Ivana Brlić-Mažuranić: *Regoč i Šuma Striborova*
2. Mato Lovrak: *Družba Pere Kvržice*
3. Anto Gardaš: *Duh u močvari ili Ljubičasti planet ili Izum profesora Leopolda ili Bakreni Petar ili Tajna zelene pećine ili Igračke gospođe Nadine*
4. Erich Kästner: *Emil i detektivi ili Tonček i Točkica ili Leteći razred ili Blizanke*
5. Hrvoje Kovačević: *Tajna Ribljeg Oka ili Tajna mačje šape ili Tajna Tužnog psa ili Tajna graditelj straha ili Tajna zlatnog zuba*
6. Slavko Mihalić: *Petrica Kerempuh*
7. Felix Salten: *Bambi*
8. Rudyard Kipling: *Knjiga o džungli*
9. Nikola Pulić: *Ključić oko vrata*
10. Matko Marušić: *Snijeg u Splitu*
11. Johanna Spyri: *Heidi*
12. Jagoda Truhelka: *Zlatni danci*
13. Zlata Kolarić-Kišur: *Moja zlatna dolina*
14. Maja Gluščević: *Bijeg u košari ili Klopka za medvjedića*
15. Nada Mihoković-Kumrić: *Tko vjeruje u rode još*
16. Silvija Šesto: *Bum Tomica ili Bum Tomica 2*
17. Zoran Pongrašić: *Mama je kriva za sve*
18. Hrvoje Hitrec: *Eko Eko*
19. Istvan Bekeffi: *Pas zvan gospodin Bozzi*
20. Sanja Lovrenčić: *Esperel, grad malih čuda*
21. Astrid Lindgren: *Pipi Duga Čarapa ili Ronja razbojnička kći ili Razmo u skitnji*
22. Zvonimir Balog: *Ja magarac ili Pusa od Krampusa ili Nevidljiva Iva ili Zmajevi i vukodlaci*
23. Ludwik Jerzy Kern: *Ferdinand Veličanstveni*
24. Anton van de Velde: *Neobični doživljaji ptica Sovića*
25. Čečuk, Čunčić-Bandov, Horvat-Vukelja, Kolarić-Kišur: *Igrokazi*¹⁸

¹⁸ Knjižnica grada Zagreba (2023). Popis lektire za osnovne škole. Dostupno na <https://www.kgz.hr/hr/za-djecu-i-mlade/lektira/popis-lektire-za-osnovne-skole/1680> Preuzeto: 18. 5. 2023.

8. UTJECAJ DIGITALIZACIJE NA ČITANJE I OBRAZOVANJE

Informacijsko-komunikacijska tehnologija neizostavan je dio odgojno-obrazovnog procesa. Premda su svjesni da današnje vrijeme od učitelja zahtjeva uporabu nove tehnologije, Lazzarich i Čančar (2020: 157) upozoravaju da se ne smije dopustiti da multimedija zasjeni tradicionalne medije te da integracija digitalne tehnologije ne smije biti sama sebi svrhom, već način da se nastavni sadržaj implementira na što zanimljiviji način. Oni smatraju da je najbolje rješenje kombinacija tradicionalnih i novih medija.

Knjige kao moćan alat nekadašnjih generacija danas su prešle u sinonim za tradicionalnu nastavu i način poučavanja. Kod suvremene nastave osmišljeni su novi alati za korištenje odnosno poučavanje u obliku e-knjiga. Učitelji u nastavi imaju mogućnost primjene različitih računalnih programa, aplikacija i mrežnih alata koji mogu nastavu učiniti suvremenijom i pristupačnijom učenicima koji inače provode svoje slobodno vrijeme ispred ekrana. Ako učitelji iskoriste pozitivne strane digitalizacije, mogu lako pridobiti današnju generaciju te ih motivirati i „srušiti” trend nečitanja. Uvođenje novih medija u nastavi ima svoje prednosti i nedostatke. Autorice Lazzarich i Čančar (2020: 159) u svome radu navode niz prednosti koje pruža uporaba medija u nastavnome procesu. Prije svega uporaba tehnologija proces učenja čini zanimljiviji, kreativnijim i dinamičnijim. Takav pristup nudi i bržu povratnu informaciju učenicima, primjerice neposredno nakon pisanja ispita znanja na računalo, omogućava korištenje raznovrsnih tehnika poučavanja. Važno je istaknuti da pomaže i djeci s teškoćama u razvoju te poboljšava njihovu socijalizaciju i integraciju. Iako navedeni pristup ima svojih prednosti, Lazzarich i Čančar (2020: 159) istaknule su i određene nedostatke takvoga pristupa poučavanja. Prva prepreka nedostatak je financijskih sredstava za korištenje tehnologije, ali i neadekvatna kompetencija učitelja za primjenu novih medija te svojevrсни otpor promjenama. Primjena novih medija podrazumijeva i izdvajanje mnogo vremena za pripremu sadržaja poučavanja. Tijekom poučavanja digitalna tehnologija može biti i ometajući čimbenik u izvođenju nastave ako odvlači pozornost učenika s nastavnoga sadržaja. Pretjerano korištenje novih tehnologija može izazvati ovisnost o internetu, probleme s vidom, a zbog manjak čitanja knjiga djeca slabije razvijaju maštu i teže shvaćaju pojmove prenesenoga značenja i metafore. Mada je dječje odrastanje usko povezano s digitalizacijom i društvenim mrežama, njihov utjecaj ne mora nužno biti negativan, već ga treba funkcionalno iskoristiti i skrenuti pozornost prema neupitnom potencijalu dobre knjige.

8.1. Cilj istraživanja i istraživački problemi

Cilj istraživanja bio je ispitati povezanost između sociodemografskih obilježja učenika primjerice spola i razreda u školi s njihovim stavovima o čitanju.

Kako bi se ostvario navedeni cilj, derivirani su sljedeći istraživački problemi:

1. istražiti učeničku percepciju i stavove o čitanju;
2. ispitati sociodemografske osobine i opće učeničke osobine učenika;
3. utvrditi razlike među učeničkim stavovima i navikama.

U skladu s time formulirana je hipoteza:

H1: Postoji statistički značajna povezanost između sociodemografskih obilježja učenika i stavova o čitanju.

8.2. Metodologija istraživanja

Za potrebe ovoga ispitivanja provedeno je istraživanje na uzorku od 108 učenika trećih i četvrtih razreda u osnovnim školama: *Lučac*, *Manuš* i *Split 3*. Struktura odgovora na anketna pitanja prezentira se upotrebom apsolutnih i relativnih frekvencija, a prezentacija se radi upotrebom metoda grafičkoga i tabelarnoga prikazivanja.

Hipoteza rada, kojom se pretpostavlja prisutnost povezanosti između sociodemografskih obilježja učenika i stavova o čitanju, ispituje se upotrebom Hi kvadrat testa. Hi-kvadrat test je statistička metoda koja se koristi za utvrđivanje statističke značajnosti veze između dvije kategoričke varijable i to u ovom radu sociodemografskih obilježja i stavova o čitanju. Hi-kvadrat test u svom postupku uspoređuje stvarne frekvencije opaženih vrijednosti s očekivanim frekvencijama, a iste se temelje na pretpostavci da nema veze između varijabli. Na temelju usporedbe izračunava se hi-kvadrat vrijednost koja predstavlja mjeru udaljenosti između opaženih i očekivanih frekvencija. Nulta hipoteza (H_0) u hi-kvadrat testu tvrdi da nema statistički značajne veze između varijabli, odnosno da nema povezanosti između sociodemografskih obilježja učenika i stavova o čitanju, dok alternativna hipoteza (H_1) tvrdi da postoji statistički značajna veza. Dobivena Hi-kvadrat testna vrijednost uspoređuje se s kritičnom vrijednošću iz hi-kvadrat tablice s ciljem odbacivanja ili prihvaćanja nulte hipoteze.

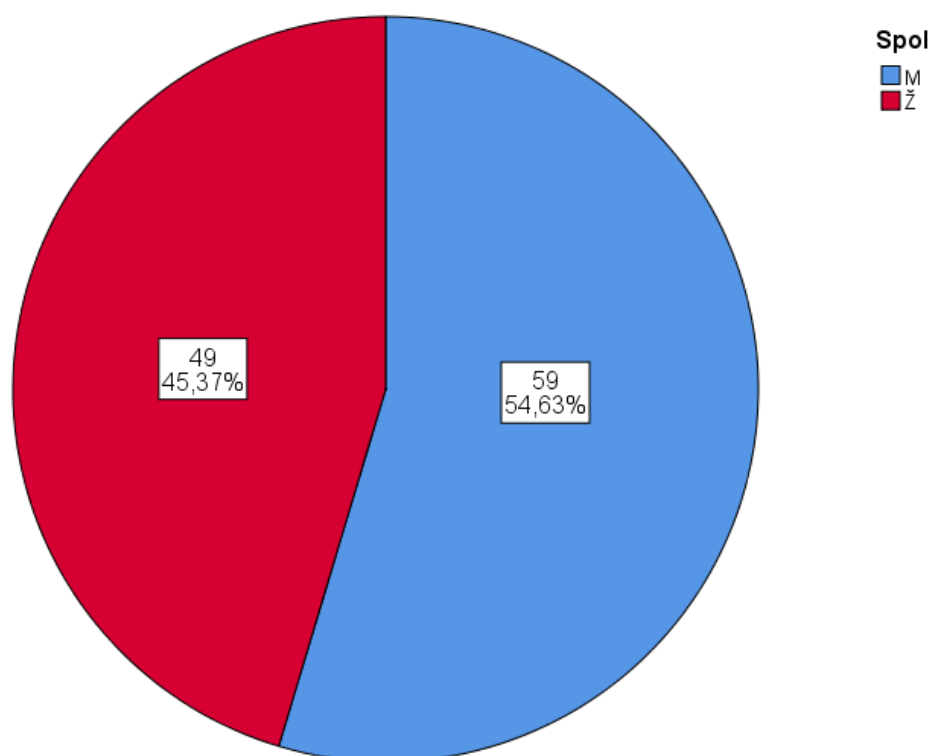
Budući da se Hi kvadrat test temelji na pretpostavci očekivanih frekvencija, koje se izračunavaju na temelju nezavisnosti između varijabli, ako su očekivane frekvencije male (manje od 5 prema Biljan-August i sur. (2009.)), tada se može dovesti u pitanje pouzdanost rezultata testa, a to je ograničenje za upotrebu ovog testa.

Analiza je rađena u statističkom softveru SPSS 25, proizvođača IBM.

9. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

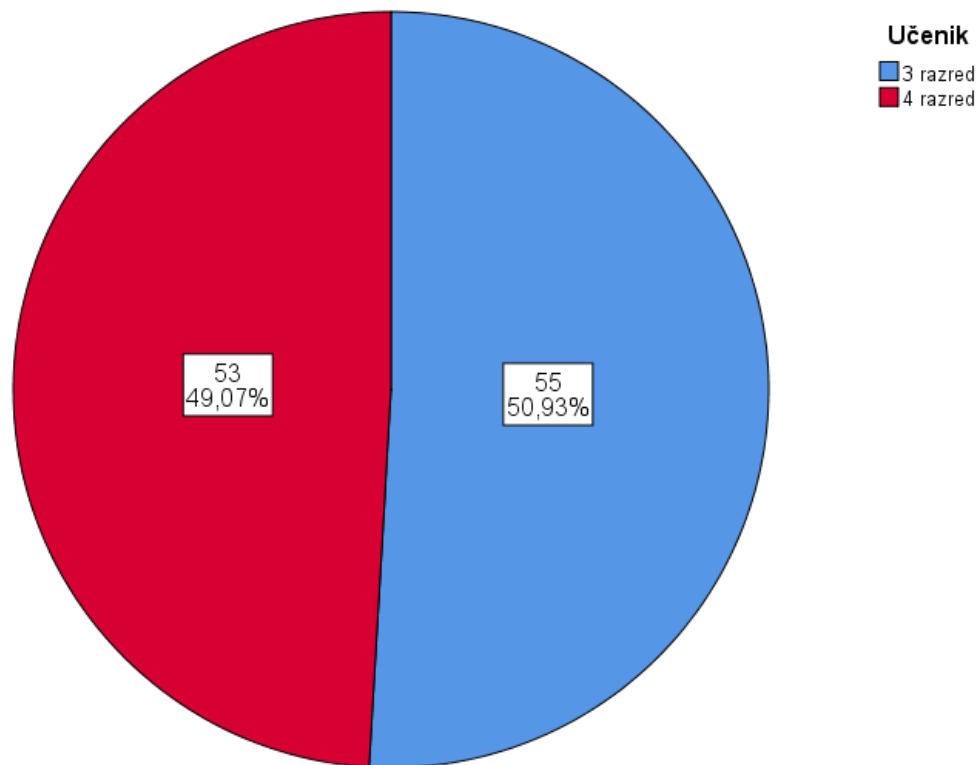
Prema podacima: učenika je 59 (M), što čini 54,63% ispitanika, a učenica je (Ž) 49, tj. 45,37%.

Graf broj 1: Ispitanici prema spolu



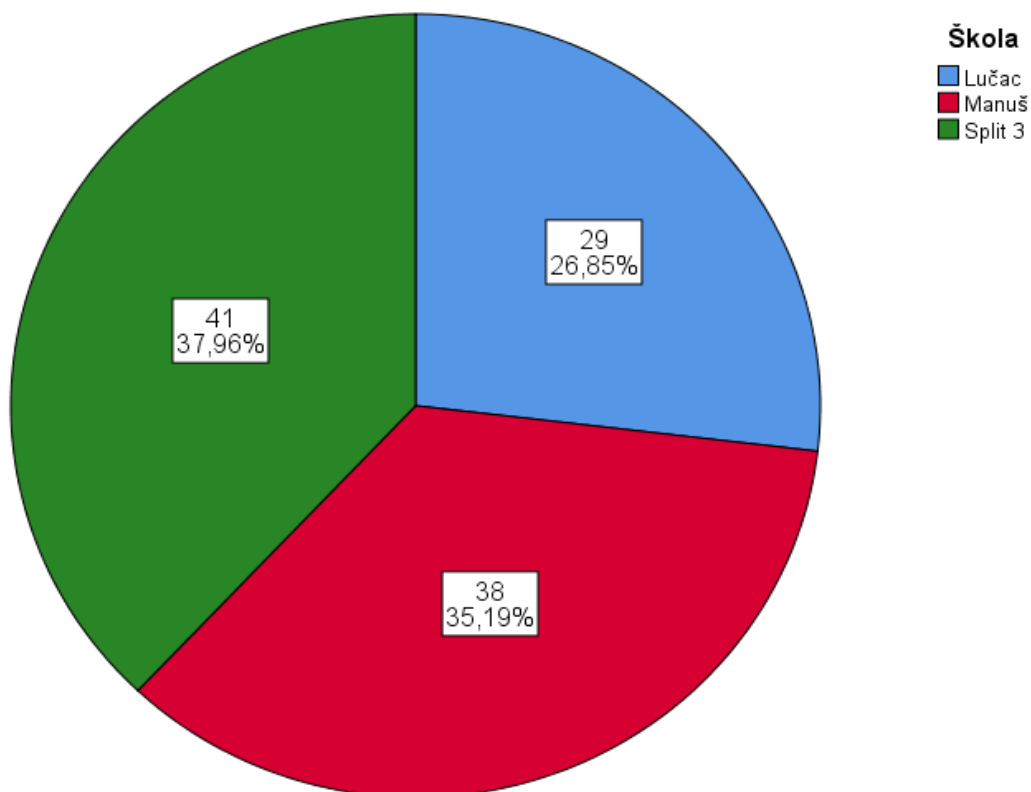
Veći udio ispitanika zastupljen je u trećem razredu ukupno 55, odnosno 50,93% ispitanika, dok je u četvrtom razredu 53 ispitanika, što predstavlja 49,07% ispitanika.

Graf broj 2: Ispitanici prema razredu



Najveći broj ispitanika dolazi iz škole *Split 3*, tj. 41 što čini 37,96% broja ispitanika. Slijedi škola *Manuš* s 38 ispitanika što predstavlja 35,19% ispitanika. Najmanji udio ispitanika dolazi iz škole *Lučac* kojih je 29, odnosno 26,85% ispitanika.

Graf broj 3: Ispitanici prema školi



Većina ispitanika 78 (72,22%) ima majke s visokom stručnom spremom (VSS), dok 30 ispitanika (27,78%) ima majke sa srednjom stručnom spremom.

Tablica broj 1: Ispitanici prema stručnoj spremi roditelja – majke

Stručna sprema roditelja - majka	N	%
VSS	78	72,22
srednja škola	30	27,78
Ukupno	108	100,00

62 anketirana učenika (57,41%) ima očeve s visokom stručnom spremom (VSS). 45 ispitanika (41,67%) ima očeve sa srednjom stručnom spremom. Jedan ispitanik (0,93%) ima oca s osnovnom školom kao najvišom stručnom spremom.

Tablica broj 2: Ispitanici prema stručnoj spremi roditelja - oca

Stručna sprema roditelja - otac	n	%
osnovna škola	1	0,93
srednja škola	45	41,67
VSS	62	57,41
Ukupno	108	100,00

Najveći broj ispitanika 105 (97,22%) ima majke koje su zaposlene. S druge strane, vrlo mali udio ispitanika 3 (2,78%) ima majke koje su nezaposlene.

Tablica broj 3: Ispitanici prema radnom statusu majke

Roditelji - majka	n	%
nezaposlena	3	2,78
zaposlena	105	97,22
Ukupno	108	100,00

106 ispitanika (98,15%) ima očeve koji su zaposleni. S druge strane, vrlo mali udio ispitanika 2 (1,85%) ima očeve koji su nezaposleni.

Tablica broj 4: Ispitanici prema radnom statusu oca

Roditelji – otac	n	%
nezaposlen	2	1,85
zaposlen	106	98,15
Ukupno	108	100,00

Visok udio ispitanika (87,04%) ima ocjenu „odličan” kao opći uspjeh te ih je 94. U manjem postotku anketiranih učenika, ukupno 12 (11,11%) ima ocjenu „vrlo dobar”. Ocjenu „dobar” imaju 2 (1,85%) ispitanika.

Tablica broj 5: Ispitanici prema općem uspjehu

Opći uspjeh	n	%
dobar	2	1,85
vrlo dobar	12	11,11
odličan	94	87,04
Ukupno	108	100,00

Najveći dio ispitanika (61,11%) postigao je ocjenu „odličan” iz hrvatskog jezika, tj. ukupno njih 66. Među anketiranim učenicima 39 (36,11%) postiglo je ocjenu „vrlo dobar”. Samo 3 ispitanika (2,78%) imaju ocjenu „dobar” iz hrvatskog jezika.

Tablica broj 6: Ispitanici prema uspjehu iz hrvatskog jezika

Uspjeh iz hrvatskog jezika	n	%
dobar	3	2,78
odličan	66	61,11
vrlo dobar	39	36,11
Ukupno	108	100,00

57 ispitanika (52,78%) izjasnilo se da umjereno voli čitati. U manjem postotku 31 anketirani učenik (28,70%) jako voli čitati. Međutim, 20 ispitanika (18,52%) ne voli čitati.

Tablica broj 7: Ispitanici prema preferenciji čitanja

V1. Za sebe mogu reći:	n	%
ne volim čitati	20	18,52
umjereno volim čitati	57	52,78
jako volim čitati	31	28,70
Ukupno	108	100,00

68 ispitanika (62,96%) naučilo je čitati prije upisa u školu, a u manjem broju njih 40 ispitanika (37,04%) naučili su čitati u školi.

Tablica broj 8: Ispitanici prema učenju čitanja

V2. Naučio/naučila sam čitati:	n	%
prije upisa u školu	68	62,96
u školi	40	37,04
Ukupno	108	100,00

Najveći udio ispitanika 48 (44,44%) čita često. U manjem postotku, 36,11% ispitanika čita rijetko odnosno njih 39. Tek 21 anketirani učenik (19,44%) čita svakodnevno.

Tablica broj 9: Ispitanici prema V3. Koliko često čitate:

V3. Koliko često čitate:	N	%
rijetko	39	36,11
često	48	44,44
svakodnevno	21	19,44
Ukupno	108	100,00

Među ispitanim učenicima najveći udio 30 (27,78%) izjasnilo se kako im je omiljena književna vrsta roman, odnosno većina ispitanika preferira duže i složenije narativne forme te uživa u čitanju romana. Bajke su omiljena književna vrsta za 29 (26,85%) ispitanika. Pjesme su omiljena književna vrsta za 22 (20,37%) ispitanika. Pripovijetke su omiljene za 17 (15,74%) ispitanika. Ispitanici u najmanjem broju preferiraju slikovnice i ukupno ih je 10 (9,26%).

Tablica broj 10: Ispitanici prema omiljenoj književnoj vrsti

V4. Koja je tvoja omiljena književna vrsta:	N	%
bajka	29	26,85
pjesme	22	20,37
pripovijetka	17	15,74
roman	30	27,78
slikovnica	10	9,26
Ukupno	108	100,00

Većina ispitanika 80 (74,07%) čita knjige koje su sami odabrali. To ukazuje na njihovu neovisnost i osobnu preferenciju kada je u pitanju odabir literature za čitanje. Ispitanici vjerojatno traže knjige koje ih zanimaju i koje odražavaju njihove interese i ukuse.

Značajan broj ispitanika 53 (49,07%) izjavilo je da čita samo lektirne naslove. Moguće je da ovi ispitanici čitanje lektire smatraju dovoljnim ili imaju manje vremena za čitanje drugih knjiga.

Također, 37 ispitanika (34,26%) navodi da čita knjige preporučene od strane roditelja. Ta vrsta preporuka može biti važna za njih budući da roditelji često žele dijeliti svoje omiljene knjige i autore s djecom. Zajedničko čitanje u obitelji može biti poticajno i razviti ljubav prema knjigama u obitelji.

Manji broj ispitanika 22 (20,37%) navodi da čita knjige koje su im preporučili prijatelji. Preporuke prijatelja mogu biti značajan faktor u odluci o čitanju određene knjige zato što ispitanici vjerojatno vjeruju mišljenju i ukusu svojih prijatelja.

Tablica broj 11: Ispitanici prema čitanom sadržaju u slobodno vrijeme

	n	%
knjige koje su mi preporučili prijatelji	22	20,37
knjige koje su mi preporučili roditelji	37	34,26
samo lektirne naslove	53	49,07
knjige koje sam sam/sama odabrao/odabrala	80	74,07

Prema tablici, većina ispitanika 73 (67,59%) voli čitati školsku lektiru. Dakle, postoji značajan broj ispitanika koji pokazuju interes i uživaju u čitanju književnih djela koja su propisana kao školska lektira. To je pozitivan pokazatelj budući da čitanje školske lektire može pružiti ispitanicima priliku za širenje znanja, razvijanje kritičkoga razmišljanja i upoznavanje s književnim naslijeđem. S druge pak strane, 35 (32,41%) ispitanika izjavilo je da ne voli čitati školsku lektiru. Razlozi za to mogu biti raznoliki primjerice nedovoljno zanimljiv izbor lektire, nedostatak motivacije ili osobne preferencije za druge vrste književnosti.

Tablica broj 12: Ispitanici prema voljenju čitanja školske lektire

V6. Voliš li čitati školsku lektiru?	n	%
da	73	67,59
ne	35	32,41
Ukupno	108	100,00

Najčešći je razlog za čitanja lektire među ispitanicima mogućnost da nauče nešto novo. Taj razlog podržava 54 ispitanika (73,97%) ispitanika koji vole čitati lektiru. Također, većina ispitanika 67 (91,78%) voli čitati lektiru zato što su im te knjige zanimljive. Manji broj ispitanika 9 (12,33%) navodi da vole čitati lektiru zato što ne bi sami odabrali te naslove. 21 ispitanik (28,77%) voli čitati lektiru zato što odgovorno izvršava svoje školske zadaće.

Tablica broj 13: Ispitanici prema razlogu voljenja čitanja lektire

	n	%
zato što je to mogućnost da naučim nešto novo kao i iz svake situacije u životu	54	73,97
zato što su te knjige zanimljive	67	91,78
zato što te naslove ne bih nikada sam/sama odabrala	9	12,33
zato što odgovorno izvršavam svoje školske zadaće	21	28,77

U tablici se može primijetiti da postoji nekoliko razloga zbog kojih ispitanici odbijaju čitanje lektire. Njihov izbor je sljedeći: 9 ispitanika (25,71%) često odbija čitanje lektire zbog knjiga u kojima im je nerazumljiv rječnik, 24 ispitanika (68,57%) navodi da im te knjige nisu zanimljive, 31 ispitanika (88,57%) smatra da su knjige lektire često predugačke s mnogo stranica, dok 18 ispitanika (51,43%) ispitanika nema dovoljno slobodnog vremena za čitanje.

Tablica broj 14: Ispitanici prema razlogu nevoljenja čitanja lektire

	N	%
često su to knjige u kojima mi je nerazumljiv rječnik	9	25,71
zato što mi te knjige nisu zanimljive	24	68,57
često su to knjige s puno stranica	31	88,57
nemam dovoljno slobodnoga vremena za čitanje	18	51,43

Tablica prikazuje navike ispitanika vezane uz čitanje školskih lektira. Rezultati su sljedeći: 15 ispitanika (13,89%) priznaje da ponekad preskaču neke stranice knjige, dok većina, njih 93 (86,11%), uglavnom čita cijele lektire. Također, treći ponuđeni odgovor na navedeno pitanje (čitam sažete verzije s interneta) nije se odnosio ni na jednog učenika što se može interpretirati davanjem socijalno poželjnog odgovora ili zaista činjenicom da učenici ove dobi to ne rade.

Tablica broj 15: Ispitanici prema načinu čitanja školske lektire

V9. Školske lektire pročitam:	n	%
ponekad preskočim po neku stranicu knjige	15	13,89
uglavnom cijele	93	86,11
Ukupno	108	100,00

Najčešće ispitanici 81 (75,00%) razgovaraju o pročitanim knjigama s roditeljima. Toliki postotak jasno sugerira da niti školska lektira, a vjerojatno niti ostali školski sadržaji nisu samo dio interakcije nastavnik-učenik, već su navedeni sadržaji dio i obiteljske komunikacije. S prijateljima o pročitanim knjigama razgovara 53 ispitanika (49,07%), dok 35 ispitanika (32,41%) navodi da razgovara o knjigama s učiteljicom. S druge strane, 16 ispitanika (14,81%) izjavljuje da ne razgovara o pročitanim knjigama ni s kim.

Tablica broj 16: Ispitanici prema razgovoru o pročitanim knjigama

	n	%
s prijateljima	53	49,07
s učiteljicom	35	32,41
s roditeljima	81	75,00
ni s kim	16	14,81

Tablica prikazuje mišljenja ispitanika o tome što čini knjigu dobrom. Rezultati su sljedeći: 53 ispitanika (49,07%) smatra da je knjiga dobra ako su uživali dok su je čitali, 15 ispitanika (13,89%) naglašava da je junak sličan njima važan faktor za ocjenu knjige, 81 ispitanik (75,00%) ističe da je knjiga dobra ako govori o zanimljivoj temi, 64 ispitanika (59,26%) vrednuje knjige kao dobre ako im omogućavaju lijepo maštanje, dok 58 ispitanika (53,70%) navodi da knjige koje sami ne bi odabrali smatraju dobrima.

Tablica broj 17: Ispitanici prema obilježju knjige koju smatra dobrom

	n	%
sam uživao/uživala dok sam čitao/čitala	53	49,07
je junak sličan meni	15	13,89
govori o zanimljivoj temi	81	75,00
uz nju mogu lijepo maštati	64	59,26
zato što te naslove ne bih nikada sam/sama odabrala	58	53,70

Većina ispitanika smatra da je čitanje važno 99 (91,67%), dok čitanje nevažnim smatra 9 ispitanika (8,33%).

Tablica broj 18: Ispitanici prema stava o važnosti čitanja

V12. Mislite li da je čitanje važno:	n	%
da	99	91,67
ne	9	8,33
Ukupno	108	100,00

Većina ispitanika posjeduje kod kuće knjige za čitanje, ukupno 87 (80,56%), a 21 ispitanik (19,44%) ne posjeduje knjigu za čitanje kod kuće.

Tablica broj 19: Ispitanici prema posjedovanju knjiga za čitanje

V13. Kod kuće posjedujem:	n	%
posjedujem knjige za čitanje	87	80,56
ne posjedujem knjige za čitanje	21	19,44
Ukupno	108	100,00

9.1. Ispitivanje hipoteze rada

Nakon prikaza strukture odgovora anketiranih učenika ispituje se postavljena hipoteza rada. Kao varijable sociodemografskih obilježja koristi se varijable spola i razreda, dok se kao varijable stavova o čitanju koriste varijable voljenja čitanja, učestalosti čitanja te čitanja lektire.

H1: Postoji statistički značajna povezanost između sociodemografskih obilježja učenika i stavova o čitanju

Među anketiranim učenicima 15 ispitanika (25,40%) jako voli čitati, 28 (47,50%) umjereno voli čitati, 16 (27,10%) ne voli čitati. Među učenicama njih 16 (32,70%) jako voli čitati, 29 (59,20%) umjereno voli čitati, dok samo 4 (8,20%) ne voli čitati. Ukupno gledajući, 28,70% svih ispitanika jako voli čitati, 18,50% umjereno voli čitati, dok 52,80% ne voli čitati.

Tablica broj 20: Voljenje čitanja prema spolu

Crosstab						
			1. Za sebe mogu reći:			Total
			jako volim čitati	umjereno volim čitati	ne volim čitati	
Spol	M	n	15	28	16	59
		%	25,40%	47,50%	27,10%	100,00%
	Ž	n	16	29	4	49
		%	32,70%	59,20%	8,20%	100,00%

Veća preferencija čitanja je utvrđena među učenicama u odnosu na učenike. Ispitivanjem je utvrđena prisutnost statistički značajne povezanosti između preferiranja čitanja i spola ($\chi^2=6,38$; $P=0,041$).

Tablica broj 21: Hi kvadrat test

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,379 ^a	2	,041
Likelihood Ratio	6,832	2	,033
N of Valid Cases	108		

a. 0 cells (,0%) have expected n less than 5. The minimum expected n is 9,07.

Među učenicima, njih 27 (45,80%) često čita, 22 (37,30%) čita rijetko, dok njih 10 (16,90%) čita svakodnevno. U ukupnom broju učenica, njih 21 (42,90%) često čita, 17 (34,70%) čita rijetko, dok njih 11 (22,40%) čita svakodnevno.

Tablica broj 22: Učestalost čitanja prema spolu

Crosstab						
			3. Koliko često čitate:			Total
			svakodnevno	često	rijetko	
Spol	M	n	10	27	22	59
		%	16,90%	45,80%	37,30%	100,00%
	Ž	n	11	21	17	49
		%	22,40%	42,90%	34,70%	100,00%

Nakon provedenoga ispitivanja nije utvrđena prisutnost statistički značajne povezanosti između učestalosti čitanja i spola ($\chi^2=0,517$; $P=0,772$).

Tablica broj 23: Hi kvadrat test

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,517 ^a	2	,772
Likelihood Ratio	,515	2	,773
N of Valid Cases	108		

a. 0 cells (,0%) have expected n less than 5. The minimum expected n is 9,53.

38 anketirana učenika (64,40%) voli čitati školsku lektiru, a 21 učenik (35,60%) ne voli školske lektire. U skupini učenica njih 35 (71,40%) voli čitati školsku lektiru, dok njih 14 (28,60%) ne voli.

Tablica broj 24: Čitanje lektire prema spolu

Crosstab					
			6. Voliš li čitati školsku lektiru?		Total
			da	ne	
Spol	M	N	38	21	59
		%	64,40%	35,60%	100,00%
Ž	N	N	35	14	49
		%	71,40%	28,60%	100,00%

Nije utvrđena prisutnost statistički značajne povezanosti između voljenja čitanja lektire i spola ($\chi^2=0,603$; $P=0,438$).

Tablica broj 25: Hi kvadrat test

Chi-Square Tests					
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,603 ^a	1	,438		
Continuity Correction ^b	,325	1	,569		
Likelihood Ratio	,606	1	,436		
Fisher's Exact Test				,537	,285
N of Valid Cases	108				
a. 0 cells (,0%) have expected n less than 5. The minimum expected n is 15,88.					
b. Computed only for a 2x2 table					

U skupini učenika trećega razreda, njih 22 (40,00%) jako voli čitati, 28 (50,90%) umjereno voli čitati, 5 (9,10%) njih ne voli čitati. Anketirani učenici četvrtog razreda, njih 9 (17,00%) jako voli čitati, 29 (54,70%) umjereno voli čitati, dok njih 15 (28,30%) ne voli čitati.

Tablica broj 26: Voljenje čitanja prema razredu

Crosstab						
			1. Za sebe mogu reći:			Total
			jako volim čitati	umjereno volim čitati	ne volim čitati	
Razred	3	n	22	28	5	55
		% within Učenik	40,00%	50,90%	9,10%	100,00%
	4	n	9	29	15	53
		% within Učenik	17,00%	54,70%	28,30%	100,00%

Veća preferencija čitanja je utvrđena među učenicama trećeg razreda u odnosu na učenike četvrtog razreda. Osim toga, ispitivanjem je utvrđena prisutnost statistički značajne povezanosti između preferiranja čitanja i razreda ($\chi^2=10,436$; $P=0,005$).

Tablica broj 27: Hi kvadrat test

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,436 ^a	2	,005
Likelihood Ratio	10,837	2	,004
N of Valid Cases	108		

a. 0 cells (,0%) have expected n less than 5. The minimum expected n is 9,81.

Ispitivanje je pokazalo kako među učenicama trećega razreda njih 14 (25,50%) čita svakodnevno, 28 (50,90%) čita često, 13 (23,60%) čita rijetko. Međutim, u skupini učenika četvrtoga razreda, 7 (13,20%) čita svakodnevno, 20 (37,70%) čita često, a 26 (49,10%) čita rijetko.

Tablica broj 28: Učestalost čitanja prema razredu

Crosstab						
			3. Koliko često čitate:			Total
			svakodnevno	često	rijetko	
Razred	3	N	14	28	13	55
		% within Učenik	25,50%	50,90%	23,60%	100,00%
	4	N	7	20	26	53
		% within Učenik	13,20%	37,70%	49,10%	100,00%

Utvrđena je prisutnost statistički značajne povezanosti između učestalosti čitanja i razreda ($\chi^2=7,97$; $P=0,019$).

Tablica broj 29: Hi kvadrat test

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,966 ^a	2	,019
Likelihood Ratio	8,098	2	,017
N of Valid Cases	108		

a. 0 cells (,0%) have expected n less than 5. The minimum expected n is 10,31.

Među učenicima trećega razreda, 49 (89,10%) vole čitati školsku lektiru, 6 (10,90%) ne vole čitati školsku lektiru. Podatci za skupinu učenika četvrtoga razreda je sljedeći: 24 (45,30%) vole čitati školsku lektiru, a 29 (54,70%) ne vole čitati školsku lektiru.

Tablica broj 30: Čitanje školske lektire prema razredu

Crosstab					
			6. Voliš li čitati školsku lektiru?		Total
			da	ne	
Razred	3	N	49	6	55
		% within Učenik	89,10%	10,90%	100,00%
	4	N	24	29	53
		% within Učenik	45,30%	54,70%	100,00%

Istraživanjem je utvrđena prisutnost statistički značajne povezanosti između voljenja čitanja lektire i razreda s većom preferencijom među učenicima trećega razreda u odnosu na učenike četvrtoga razreda ($\chi^2=23,65$; $P<0,001$).

Tablica broj 31: Hi kvadrat test

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	23,647 ^a	1	<0,001		
Continuity Correction ^b	21,689	1	<0,001		
Likelihood Ratio	25,151	1	<0,001		
Fisher's Exact Test				<0,001	<0,001
N of Valid Cases	108				
a. 0 cells (,0%) have expected n less than 5. The minimum expected n is 17,18.					
b. Computed only for a 2x2 table					

9.2. Rasprava

U cilju ispitivanja hipoteze rada analizirana je povezanost između sociodemografskih obilježja učenika kao što su spol i razred u školi i njihovih stavova o čitanju. Također, cilj je bio utvrditi postojanje statistički značajne veze između navedenih varijabli kako bi se bolje razumjelo kako sociodemografski faktori mogu utjecati na stavove učenika prema čitanju.

Prva analizirana sociodemografska varijabla bila je spol učenika. Rezultati su pokazali da djevojčice statistički značajno više vole čitati u odnosu na dječake. Ta razlika u preferencijama za čitanje između spolova ukazuje na potencijalni utjecaj spola na motivaciju i interes za čitanje kod učenika. Dalje, u istraživanju je analizirana povezanost između spola učenika i učestalosti čitanja. Međutim, rezultati nisu ukazali na statistički značajnu povezanost između te dvije varijable. To sugerira da spol učenika ne igra ključnu ulogu u određivanju koliko često će učenik čitati knjige.

Druga sociodemografska varijabla bila je razred u školi. Analiza je pokazala da učenici trećega razreda statistički više vole čitati u odnosu na učenike četvrtoga razreda. Ta razlika može ukazivati na promjene u interesima ili motivaciji za čitanje tijekom školovanja učenika. Osim toga, utvrđeno je da učenici trećega razreda statistički češće čitaju u odnosu na učenike četvrtoga razreda. Navedeni podaci mogu sugerirati postojanje veze između razreda u školi i učestalosti čitanja. Bitno je naglasiti kako mlađi učenici pokazuju veću sklonost čitanju u odnosu na starije učenike. Također, učenici trećega razreda statistički više vole čitati lektiru u odnosu na učenike četvrtog razreda. Kada je riječ o lektiri, to može biti posljedica različitih izazova ili tema s kojima se susreću u okviru svojega školskoga programa.

Zanimljiv je podatak da se isti rezultati istraživanja navode u radu: *Kriza čitanja u suvremenoj razrednoj nastavi*: „Učenici su svjesni važnosti čitanja, smatraju da se njime postiže bolji uspjeh i veće znanje. Istraživanje je potvrdilo da djevojčice više vole čitati od dječaka, čime je dokazana i posebna, odnosno specijalna hipoteza. Međutim, zabrinjavajući je podatak da učenici četvrtih razreda mnogo manje vole čitati od učenika drugog razreda.” (Nađ Olajoš Aleksandar 2011: 56).

Zaključno, rezultati istraživanja ukazuju na postojanje veza između sociodemografskih obilježja učenika i njihovih stavova o čitanju. Djevojčice pokazuju veći interes za čitanje u odnosu na dječake. Nadalje, učenici trećega razreda pokazuju veću učestalost čitanja i preferenciju za lektiru u odnosu na učenike četvrtoga razreda. Time je hipoteza rada H1, a kojom se pretpostavlja kako postoji statistički značajna povezanost između sociodemografskih obilježja učenika i stavova o čitanju, potvrđena.

Rezultati rada mogu imati važne implikacije za pedagoški rad i poticanje čitanja među učenicima. Razumijevanje povezanosti sociodemografskih varijabli i stavova o čitanju može omogućiti nastavnicima, školskim knjižničarima i roditeljima i dr., da prilagode svoje pristupe i strategije kako bi potaknuli čitanje kod svakoga učenika. Učitelji mogu razmotriti uključivanje raznolikih književnih naslova koji će privući interes dječaka, dok istovremeno podržavaju i održavaju visok nivo motivacije djevojčica za čitanje. Također, posebna pozornost može se posvetiti učenicima četvrtoga razreda s ciljem poticanja čitanja.

Uz to, uvođenje raznovrsnih i zanimljivih lektirnih naslova može biti ključno za održavanje interesa učenika i poticanje njihove ljubavi prema čitanju. Osiguravanjem pristupa knjigama koje su relevantne i korisne za njihove interese i životne situacije može se poboljšati njihova motivacija za čitanje.

U konačnici, ovo istraživanje pruža uvid u povezanost sociodemografskih obilježja učenika i njihovih stavova o čitanju. Njegovi rezultati mogu poslužiti kao smjernice za razvoj prilagođenih strategija i intervencija koje će poticati čitanje i razvijati pozitivne stavove prema knjigama kod djece.

10. ZAKLJUČAK

U mnogim aspektima pa tako i u odgojno-obrazovnome procesu došlo je do promjena uvjetovanih novim vremenom u kojem živimo - dobom digitalizacije. Problem, koji se sve više nameće u odgoju i obrazovanju, a velikim dijelom uvjetovan je utjecajem digitalizacije, upravo je problem čitanja. Čitanje pisane riječi u koricama knjige učenicima predstavlja izazov budući da su te stranice zamijenjene mrežnim stranicama na ekranima mobitela. Život bez tehnologije gotovo je nemoguće zamisliti, zato je uloga odraslih (učitelja, roditelja...) u životu najmlađih izuzetno važna kako bi djeci ukazali na važnost čitanja te im pomogli u kreiranju čitateljskih navika. Većina na čitanje školske lektire ili nekoga drugoga sadržaja gleda kao na obvezu. Razlog takvih negativnih stavova o čitanju je to što su djeca izgubila naviku čitati. Čitanje iz užitka i sve čari koje čitanje nudi moguće je tek kada se stvore kvalitetni temelji za čitanje, a to se postiže u djetinjstvu uz motivirajuće te pozitivno ozračje u kojem dijete razvija ljubav prema čitanju. Potrebno je stvoriti motivirane čitatelje kojima školska lektira neće biti razlog udaljavanja od čitanja, već dodatni poticaj i na čitanje u slobodno vrijeme tj. čitanje iz užitka. Tada učenik može postati svjestan kako čitanje obogaćuje njegov život, jezični izričaj, ali mu također pomaže u razvijanju mišljenja i pogleda na svijet.

Zbog izazovne situacije s čitanjem s kojom se susreću današnje generacije učenika, ali i učitelja u ovome radu provedeno je istraživanje na temu *Istraživanje čitalačkih preferencija kod učenika u razrednoj nastavi*. Cilj istraživanja bio je ispitati povezanost između sociodemografskih obilježja učenika kao što su spol i razred u školi s njihovim stavovima o čitanju. U istraživanju je sudjelovalo 108 učenika trećih i četvrtih razreda osnovne škole. Rezultati su pokazali da postoji veza između sociodemografskih obilježja učenika i njihovih stavova o čitanju. Djevojčice pokazuju veći interes za čitanjem u odnosu na dječake. Učenici trećih razreda ističu se po većim preferencijama, učestalosti i zanimanju za čitanje školske lektire u odnosu na učenike četvrtih razreda. Time je hipoteza rada, postojanje statistički značajne razlike između sociodemografskih obilježja učenika i stavova o čitanju, potvrđena. Na temelju obrade prikupljenih podataka može se zaključiti sljedeće: većina učenika voli čitati te često čitaju i imaju pozitivan stav prema čitanju. Također, veći postotak odgovora ukazuje na to da učenici vole čitati školsku lektiru zato što im je tema zanimljiva. Anketirani učenici, koji ne vole čitati školsku lektiru, naveli su kako je razlog za to opseg, tj. velik broj stranica knjige.

Većina učenika smatra čitanje važnim, što je svakako jedna pozitivna spoznaja, ali i nada da će i u budućnosti zadržati svoj interes za čitanje. Zaključno, učenici nisu u potpunosti izgubili interes i motivaciju za čitanjem, no ostaje činjenica da je digitalizacija sve prisutnija kako u njihovoj sadašnjosti tako će zasigurno imati utjecaja i u oblikovanju njihovih navika u budućnosti. Zbog svega navedenoga, iznimno je važna uloga roditelja, učitelja, knjižničara da učenicima usade prave vrijednosti vezane uz čitanje.

11. LITERATURA

1. Anić, V. (1994). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
2. Biljan-August, M., Pivac, S., Štambuk, A. (2009). *Statistička analiza u ekonomiji*. Rijeka: Ekonomski fakultet.
3. Crnković, M. (1971). *Dječja književnost – priručnik za studente pedagoških akademija i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Crnković, M. (1978). *Hrvatska dječja književnost do kraja XIX stoljeća*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Crnković, T. i Težak, D. (2002). *Povijest hrvatske dječje književnosti od početka do 1955. godine*. Zagreb: Znanje.
6. Čudina-Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
7. Čudina-Obradović, M. (2008). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Diklić, Z. (1989). *Lik u književnoj, scenskoj i filmskoj umjetnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Dragić, M. (2008). *Poetika i povijest hrvatske usmene književnosti*. (Fakultetski udžbenik). Split: Filozofski fakultet, Sveučilišta u Splitu.
10. Hameršak, H. i Zima, D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international.
11. Horvat, J. (1939). *Kultura Hrvata kroz tisuću godina*. Zagreb: Ante Velzek.
12. Hranjec, S. (2006). *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
13. Ivanišević, D. (1981). *Pet stoljeća hrvatske književnosti*. Zagreb: Nakladni zavod Matice Hrvatske.
14. Jerkin, C. (2012). *Lektira našeg doba*. Život i škola, LVIII (27), 113-132. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/84255> Pristupljeno: 13. 5. 2023.
15. Jurdana, V., Kadum, S. i Lovreković, D. (2021). *Zastupljenost lektirnih naslova u školskoj knjižnici kao kriterij odabira učitelja za obvezan popis lektire*. Kroatologija, 12 (2. - 3.), 75-87. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/266360> Pristupljeno: 13. 5. 2023.
16. Lazzarich, M. i Čančar, A. (2020). *Dječja lektira i novi mediji*. Metodčki ogledi, 27 (2), 149-170. <https://doi.org/10.21464/mo.27.2.10> Pristupljeno: 13. 5. 2023.
17. Mendeš, B. (2009). *Početna nastava čitanja i pisanja - temelj nastave hrvatskoga jezika*. Magistra Iadertina, 4 (1), 115-129. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/50939> Pristupljeno: 29. 4. 2023.
18. Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Zagreb. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/istaknute->

Pristupljeno: 2. 5. 2023.

19. Nađ, A.O. (2013). *Kriza čitanja u suvremenoj razrednoj nastavi*. Metodčki obzori, 8(2013)1 (17), 49-58. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/106249> Pristupljeno: 8. 6. 2023.
20. Rončević, B. (2005). *Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju*. Psihologijske teme, (2.), 55-77. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/11841> Pristupljeno: 29. 4. 2023.
21. Rosandić, D. (1988). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
22. Solar, M. (2005). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
22. Šego, J. (2005). *Kako postati uspješan govornik*, Profil International, Zagreb.
24. Škarić, I. (1988). *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje*. Zagreb: Mladost.
25. Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
26. Visinko, K. (2014). *Čitanje, poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.

SAŽETAK

Čitanje je vrlo važno zato što nas prati na svakome koraku i predstavlja temelj za učenje. Tijekom procesa odgoja i obrazovanja važno je učenike motivirati za čitanje. Međutim, ključno je razdoblje razredne nastave, u kojem djeca uz pomoć obitelji, ali i učitelja stječu temelje čitateljskih navika za budućnost. To je ujedno razlog zašto je u ovome radu provedeno istraživanje na temu *Istraživanje čitalačkih preferencija kod učenika u razrednoj nastavi*. Cilj istraživanja je ispitati povezanost između sociodemografskih obilježja učenika kao što su spol i razred u školi s njihovim stavovima o čitanju. Istraživanje je provedeno u obliku ankete metodom papir-olovka. U istraživanju je sudjelovalo 108 učenika trećih i četvrtih razreda *Osnovne škole Lučac, Osnovne škole Manuš i Osnovne škole Split 3*. Rezultati su pokazali da postoji veza između sociodemografskih obilježja učenika i njihovih stavova o čitanju. Djevojčice u odnosu na dječake pokazuju veći interes za čitanjem. Učenici trećih razreda ističu se po većim preferencijama, učestalosti te zanimanju za čitanje školske lektire u odnosu na učenike četvrtih razreda. Time je hipoteza rada, da postoji statistički značajna razlika između sociodemografskih obilježja učenika i stavova o čitanju, potvrđena. Navedeno istraživanje pruža uvid u međusobnu povezanost sociodemografskih obilježja učenika i njihovih preferencija za čitanje. Rezultati istraživanja mogu poslužiti kao smjernica učiteljima za prilagođavanje strategija, razvijanje pozitivnih vrijednosti koje proizlaze iz čitanja te motiviranje učenika za čitanje.

Ključne riječi: čitanje, važnost čitanja, motivacija za čitanje, istraživanje.

ABSTRACT

Reading is very important because it accompanies us on every step and it is the basis for learning. During the education process, it is important to motivate students to read. However, the period of classroom teaching in which children, with the help of their families and teachers, acquire the base of reading habits for the future is crucial. This is also the reason why research on the topic *Research on reading preferences among students in the classroom teaching* was conducted for the purpose of this paper. The aim of the research is to examine the relationship between students' sociodemographic characteristics such as gender and school class and their attitudes about reading. The research was conducted in the form of a paper-pencil method. 108 students of the third and fourth grades in three elementary school, *Osnovna škola Lučac*, *Osnovna škola Manuš* and *Osnovna škola Split 3* participated in the research. The results showed that there is a relationship between students' sociodemographic characteristics and their attitudes towards reading. Compared to boys, girls show a greater interest in reading. Third-grade students stand out for their higher preferences, frequency and interest in school reading compared to fourth-grade students. Thus, the hypothesis of the work, that there is a statistically significant difference between students sociodemographic characteristics and attitudes about reading, was confirmed. This research provides insight into the interrelationship between the sociodemographic characteristics of students and their preferences for reading. The results of the research can serve as a guideline for teachers to adjust strategies, develop positive values derived from reading and motivate students to read.

Keywords: reading, importance of reading, motivation for reading, research.

PRILOZI

ANKETNI UPITNIK

ZAOKRUŽI ODGOVOR:

Spol: a) M b) Ž

Učenik/učenica sam: a) 3. razreda b) 4. razreda

Škola: _____

Stručna sprema roditelja:

Roditelji zaposleni/nezaposleni

Opći uspjeh:

Uspjeh iz hrvatskog jezika:

1. Za sebe mogu reći:

- a) jako volim čitati
- b) umjereno volim čitati
- c) ne volim čitati

2. Naučio/-ila sam čitati:

- a) prije upisa u školu
- b) u školi

3. Koliko često čitate:

- a) rijetko
- b) često
- c) svakodnevno

4. Koja je tvoja omiljena književna vrsta:

- a) pjesme
- b) bajka
- c) pripovijetka
- d) slikovnica
- e) roman

5. U slobodno vrijeme čitam: (zaokruži najviše 2 odgovora)

- a) samo lektirne naslove
- b) knjige koje su mi preporučili roditelji
- c) knjige koje sam sam/-a odabrao/-la
- d) knjige koje su mi preporučili prijatelji

6. Voliš li čitati školsku lektiru? a) DA b) NE

***Odgovori na pitanje 7 ili 8 ovisno o odgovoru na 6. pitanje**

7. Ako voliš, zaokruži razloge. (najviše 2 odgovora)

- a) zato što su te knjige zanimljive
- b) zato što odgovorno izvršavam svoje školske zadatke
- c) zato što te naslove ne bih nikada sam/sama odabrala
- d) zato što je to mogućnost da naučim nešto novo kao i iz svake situacije u životu

8. Ako ne voliš, zaokruži razloge. (najviše 2 odgovora)

- a) često su to knjige s puno stranica
- b) nemam dovoljno slobodnog vremena za čitanje
- c) zato što mi te knjige nisu zanimljive
- d) često su to knjige u kojima mi je nerazumljiv rječnik

9. Školske lektire pročitam:

- a) uglavnom cijele
- b) ponekad preskočim po neku stranicu knjige
- c) čitam samo sažete verzije s Interneta

10. O pročitanim knjigama razgovaram: (moguće zaokružiti više odgovora)

- a) s roditeljima
- b) s učiteljicom
- c) s prijateljima
- d) ni s kim

11. Knjigu smatram dobrom ako: (moguće zaokružiti više odgovora)

- a) uz nju mogu lijepo maštati
- b) govori o zanimljivoj temi
- c) saznam nešto novo
- d) je junak sličan meni
- e) sam uživao/-ala dok sam čitala

12. Mislite li da je čitanje važno:

- a) da
- b) ne

13. Kod kuće:

- a) posjedujem knjige za čitanje
- b) ne posjedujem knjige za čitanje

POPIS TABLICA

Tablica broj 1: Ispitanici prema stručnoj spremi roditelja – majke

Tablica broj 2: Ispitanici prema stručnoj spremi roditelja – oca

Tablica broj 3: Ispitanici prema radnom statusu majke

Tablica broj 4: Ispitanici prema radnom statusu oca

Tablica broj 5: Ispitanici prema općem uspjehu

Tablica broj 6: Ispitanici prema uspjehu iz hrvatskog jezika

Tablica broj 7: Ispitanici prema preferenciji čitanja

Tablica broj 8: Ispitanici prema učenju čitanja

Tablica broj 9: Ispitanici prema V3. Koliko često čitate:

Tablica broj 10: Ispitanici prema omiljenoj književnoj vrsti

Tablica broj 11: Ispitanici prema čitanom sadržaju u slobodno vrijeme

Tablica broj 12: Ispitanici prema voljenju čitanja školske lektire

Tablica broj 13: Ispitanici prema razlogu voljenja čitanja lektire

Tablica broj 14: Ispitanici prema razlogu nevoljenja čitanja lektire

Tablica broj 15: Ispitanici prema načinu čitanja školske lektire

Tablica broj 16: Ispitanici prema razgovoru o pročitanim knjigama

Tablica broj 17: Ispitanici prema obilježju knjige koju smatra dobrom

Tablica broj 18: Ispitanici prema stavu o važnosti čitanja

Tablica broj 19: Ispitanici prema posjedovanju knjiga za čitanje

Tablica broj 20: Voljenje čitanja prema spolu

Tablica broj 21: Hi kvadrat test

Tablica broj 22: Učestalost čitanja prema spolu

Tablica broj 23: Hi kvadrat test

Tablica broj 24: Čitanje lektire prema spolu

Tablica broj 25: Hi kvadrat test

Tablica broj 26: Voljenje čitanja prema razredu

Tablica broj 27: Hi kvadrat test

Tablica broj 28: Učestalost čitanja prema razredu

Tablica broj 29: Hi kvadrat test

Tablica broj 30: Čitanje školske lektire prema razredu

Tablica broj 31: Hi kvadrat test

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja **Karla Vrvilo** kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice **primarnog obrazovanja** izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada pa tako ne krši ničija autorska prava. Također, izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 6. srpnja 2023.


Potpis

Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada
(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podcrtajte odgovarajuće)

Student/ica: Karla Vrvilo

Naslov rada: Istraživanje čitalačkih preferencija kod učenika u razrednoj nastavi

Znanstveno područje i polje: humanističke znanosti, filologija

Vrsta rada: Diplomski rad

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje): izv. prof. dr. sc. Helena Dragić

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje): /

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

1. dr. sc. Tea-Tereza Vidović Schreiber, doc.
2. dr. sc. Helena Dragić, izv. prof.
3. dr. sc. Nikola Sunara, viši asistent

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog ocjenskog rada (završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti* (NN br. 119/22).

Split, 6. srpnja 2023.

Potpis studenta/studentice: _____

Karla Vrvilo

Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.