

Čitalačka motivacija i strategije za poticanje čitanja u razrednoj nastavi

Antić, Nikolina

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education in Rijeka / Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:438512>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-12**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Nikolina Antić

**Čitalačka motivacija i strategije za poticanje čitanja u razrednoj
nastavi**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2018.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

**Čitalačka motivacija i strategije za poticanje čitanja u razrednoj
nastavi**

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Metodika hrvatskog jezika

Mentor: doc.dr.sc. Maja Opašić,

Student: Nikolina Antić

Matični broj: 0303039745

U Rijeci 11. srpnja 2018.

Zahvala

Zahvaljujem, prije svega, svojoj mentorici Maji Opašić na podršci, strpljenju i razumijevanju tijekom pisanja ovog diplomskog rada. Hvala Vam što ste uložili svoje vrijeme kako bih na vrijeme uspjela izvršiti svoju misiju bez obzira na sve životne poteškoće.

Isto tako, veliko hvala mojoj obitelji, roditeljima i sestri, koji su kao i u svakom važnom segmentu moga života, bili uz mene i pružali mi podršku. Bez vašeg truda, pomoći i pružene ljubavi, ne bih bila na ovom mjestu. Ono što činimo za života, odjekuje u vječnost. Hvala Vam!

Izjava o akademskoj čestitosti

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentoricom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

SAŽETAK

U radu se polazi od pretpostavke da je motivacija za čitanje gotovo presudan čimbenik u razvijanju interesa za čitanje i kulture čitanja u učenika razredne nastave. Svakom je učitelju poseban izazov pronaći i primijeniti funkcionalne strategije za poticanje čitalačke motivacije kod svojih učenika. Nastavne strategije za poticanje čitanja trebaju ponajprije biti usmjerene na unutarnju motivaciju kako bi čitanje učenicima postalo užitkom, a ne obvezom. Stoga je cilj rada istražiti pojam čitalačke motivacije iz aspekta različitih disciplina te prikazati moguće strategije poticanja čitalačke motivacije i interesa za čitanje u razrednoj nastavi.

Ključne riječi: *čitanje, čitalačka motivacija, strategije za poticanje čitanja, hrvatski jezik, razredna nastava*

SUMMARY

The thesis of the study is taken from the assumption that motivation is a crucial element in developing interest for reading and culture of reading in the classroom. Every teacher is challenged in the area of finding and applying strategies for originating their students' motivation for reading. Teaching strategies for reading motivation should primarily be focused on internal motivation. As a result, students should consider reading a pleasure and not an obligation. The goal is to explore the subject of reading motivation in the aspects of different disciplines and to present possible strategies for generating reading motivation and interest in classroom teaching.

Keywords: reading, reading motivation, reading promotion strategies, Croatian language, classroom teaching

Sadržaj

Sadržaj.....	VIII
1. UVOD.....	1
2. ČITANJE	2
2.1. Čitanje kao proces.....	3
2.1.1. <i>Proces čitanja s fiziološkog gledišta</i>	4
2.1.2. <i>Proces čitanja s fiziološkog gledišta</i>	5
2.1.3. <i>Čitanje s pedagoško-metodičkog gledišta</i>	6
2.2. Etape usvajanja tehnike čitanja	6
2.3. Etape usvajanja razumijevanja pročitanoog	7
2.4. Razvijanje čitačkih vještina.....	9
2.4.1. <i>Razvoj vještine govora</i>	9
2.4.2. <i>Upoznavanje sa značenjem pisma i teksta</i>	12
2.4.3. <i>Prijenos govora u pisani tekst</i>	13
2.4.4. <i>Produženja čitačkih aktivnosti, interpretacija i vlastite nadogradnje doživljaja pročitanoog teksta</i>	13
3. POTEŠKOĆE U ČITANJU	15
4. VRSTE ČITANJA	18
4.1. Početno čitanje i pisanje	22
5. STRATEGIJE ČITANJA S RAZUMIJEVANJEM	24
5.1. Strategija primjene prethodnog znanja	24
5.2. Strategija nadgledanja razumijevanja pri čitanju.....	26
5.3. Strategija stvaranja vizualnih prezentacija	26
5.4. Strategija stvaranja senzornih slika.....	27
5.5. Strategija odgovaranja na pitanja	28
5.6. Strategija izvođenja zaključaka ili tumačenja.....	29

5.7.	Strategija prepoznavanja glavnih ideja	30
5.8.	Strategija ustroja teksta	31
5.9.	Strategija sažimanja	31
5.10.	Strategija predviđanja	31
5.11.	Strategija pregledavanja teksta	32
5.12.	Strategija suradničkog učenja	32
6.	MOTIVACIJA ZA ČITANJE	33
6.1.	Vrste čitalačke motivacije	34
6.1.1.	<i>Predškolska čitalačka motivacija</i>	34
6.1.2.	<i>Početna školska motivacija za čitanje</i>	35
6.1.3.	<i>Motivacija za izvanškolsko čitanje</i>	35
7.	STRATEGIJE ZA POTICANJE ČITAČKE MOTIVACIJE	37
7.1.	Ugodno razredno ozračje i aktivnosti koje podsjećaju na ugodu iz predškolskih aktivnosti	37
7.1.1.	<i>Polica „Moja najmilija igračka“</i>	38
7.1.2.	<i>Polica „Moja najmilija slikovnica“</i>	38
7.1.3.	<i>Postizanje osjećaja kompetencije i uspjeha „ja znam čitati i pisati“</i>	39
7.1.4.	<i>Slikovnica bez riječi</i>	39
7.1.5.	<i>Četiri slike-priča</i>	40
7.1.6.	<i>Priča na zemljovidu</i>	40
7.1.7.	<i>Mala knjiga</i>	40
7.1.8.	<i>Knjiga predvidivog teksta</i>	41
7.1.9.	<i>Naizmjenična knjiga</i>	41
7.1.10.	<i>Kutić priča</i>	41
7.1.11.	<i>Čitačko kazalište</i>	42
7.2.	Pobuđivanje želje za sadržaj čitanja	42
7.2.1.	<i>Nastavi priču</i>	42

7.2.2.	<i>Knjižni pano</i>	43
7.2.3.	<i>Tuljac priča</i>	43
7.2.4.	<i>Čitanje u nastavcima s cijelim razredom</i>	43
7.2.5.	<i>Audio-priča</i>	44
7.2.6.	<i>Multimedijska priča</i>	44
7.2.7.	<i>Mala knjiga u knjizi</i>	45
7.3.	Doživljaj čitanja/pisanja kao nečega što je povezano s djetetovim svakodnevnim iskustvom i praktičnom uporabom	45
7.3.1.	<i>Uporaba natpisa</i>	45
7.4.1.	<i>Pisanje o vlastitom doživljaju</i>	46
7.5.	Mogućnost samostalnog izbora između različitih sadržaja	47
7.6.	Zajedničko sudjelovanje u čitalačkim aktivnostima	48
7.7.	Priznanje okoline.....	49
7.7.1.	<i>Leptirko Lektirko</i>	49
7.7.2.	<i>Čitateljska putovnica</i>	50
7.7.3.	<i>Istraživačko čitanje</i>	50
7.8.	Literarna druženja i organizirani odlazak u knjižnicu	51
7.9.	Doživljajno-spoznajna motivacija.....	52
7.10.	Lutka kao motivacija za čitanje	54
7.11.	Igrokaz kao motivacija za čitanje	54
7.12.	Novi mediji kao motivacija za čitanje.....	55
7.13.	Zanimljiva i relevantna tematika.....	56
8.	BIBLIOTERAPIJA KAO STRATEGIJA POTICANJA NA ČITANJE	57
9.	ZAKLJUČAK	60
10.	POPIS LITERATURE	61

1. UVOD

Promišljajući o temi svog diplomskog rada, prvenstveno sam dobro razmislila o tome što me tijekom cijelog studiranja najviše zaintrigiralo. Proučavajući literaturu iz područja hrvatskog jezika na kolegiju Metodika hrvatskog jezika, shvatila sam da me posebno zainteresiralo kako potaknuti učenike da čitaju i da zavole knjigu. U današnje vrijeme, učenici sve manje čitaju te sam iz tog razloga htjela detaljnije proučiti načine i strategije kojima učitelj može motivirati učenike i potaknuti ih da čitaju. Motivacija za čitanje je jedan od najvažnijih pojmova u razrednoj nastavi. Cilj moga rada je proučiti čitanje kao samostalnu djelatnost i sastavnicu nastavnog procesa, proučiti čitalačku motivaciju iz aspekta različitih disciplina te pronaći načine kako primijeniti funkcionalne strategije za poticanje čitalačke motivacije. U ovom diplomskom radu, prvenstveno sam nastojala objasniti pojam čitanja kao najvažnije ljudske aktivnosti koja je potrebna u svakom području života. Nadalje sam se osvrnula na sam proces čitanja i etape usvajanja čitanja te pokušala približiti važnost početnog čitanja i pisanja. Također sam se osvrnula i na mnogobrojne vrste i strategije čitanja. Kratko sam spomenula i poteškoće koje se mogu pojaviti u slučaju da se proces čitanja ne usvoji u potpunosti. Kao centralni pojam ovog diplomskog rada, detaljno sam objasnila čitalačku motivaciju te sam proučavajući mnogobrojnu literaturu, pronašla i objasnila mnoštvo strategija za poticanje čitalačke motivacije.

2. ČITANJE

U suvremenom svijetu čitanje se smatra posljedicom kulturnog razvoja čovjeka koja je nužna za opstanak (Čudina-Obradović, 2003). Ono predstavlja najvažniju ljudsku aktivnost te osigurava budućnost knjizi i pisanoj riječi (Lučić-Mumlek, 2002). Čitanje je višestruko složena jezična djelatnost koja se, za razliku od urođene vještine govora, mora usvojiti služeći se nizom različitih kognitivnih sposobnosti (Čudina-Obradović, 2003; Visinko, 2014). Pod pojmom višestruko složena djelatnost želimo reći da je čitanje zapravo tjelesna, duhovna, jezična, spoznajna, komunikacijska te stvaralačka djelatnost (Rosandić, 2005).

Kada jednom naučimo čitati, čitanje nam postaje poput disanja te zaboravimo na sami mukotrpan proces usvajanja vještine čitanja. Čitanje zahtjeva obradu onoga što se vidi, preradu u svijesti, obrađivanje viđenog u skladu s prijašnjim znanjem. Čitanje također zahtijeva i procese kao što su usporedba pročitano, prizivanje informacija iz pamćenja, povezivanje informacija koje vidimo s onima koje čujemo te uočavanje bitnih činjenica uz odbacivanje nepotrebnih. (Grosman, 2010).

„Smisao čitanja je razumijevanje poruke koju je pisac ostavio u pisanom obliku, u obliku koji su pisac i čitatelj poruke prije prihvatili kao zajednički. Poruka sadrži simbole, zamjene za riječi složene u rečenice koje iznose smisao poruke“ (Čudina-Obradović, 2003: 15). Da bismo nekoga naučili čitati, u pravilu ga moramo naučiti dešifrirati. Dešifriranje predstavlja fonološku svjesnost, odnosno predstavlja djelatnost čitatelja da prepozna glasove od kojih je riječ sastavljena i može njima upravljati (Visinko, 2014). Da bi naučio čitati, čitatelj mora naučiti da svakom glasu pripada samo jedno slovo te mora naučiti koje slovo pripada kojem glasu. Kada čitatelj nauči korespondenciju glasa i slova, može početi dešifrirati odnosno može početi čitati (Čudina-Obradović, 2000). Nakon procesa dešifriranja, čitatelj mora naučiti razumijevati riječi, rečenice, odlomak, povezanost među odlomcima i tekst.

2.1. Čitanje kao proces

Čitanje je veoma zahtjevan i složen proces sastavljen od niza čitačkih vještina višeg ili nižeg reda (Čudina-Obradović, 2000). Osnova čitanja jest početno prepoznavanje abecednih slova, razumijevanje riječi i rečenica i njihovo povezivanje u veću razumljivu cjelinu. Čitanje se također definira kao jedno od najsloženijih oblika ljudskog ponašanja koje je društveno-kulturno uvjetovano i koje se razlikuje u svakoj kulturi (Grosman, 2010). Znanstvenici se često bave istraživanjem problematike čitanja te postoje mnoga istraživanja koja su nastojala otkriti koji proces je najvažniji, odnosno bez kojeg procesa nema dobrog čitanja (Čudina-Obradović, 2010).

Svaki čitatelj ima svoje životno i tekstualno iskustvo te tijekom čitanja oblikuje različite predodžbe o pročitanoj tekstu, pa se tako i razumijevanje pročitanoj teksta razlikuje od čitatelja do čitatelja. Isto tako, proces čitanja usko je povezan procesom pamćenja. Sve informacije stečene prilikom čitanja, nalaze se prvenstveno u kratkoročnom pamćenju, zatim se one bitne i razumljive informacije selektivnim odabirom prenose u dugoročno pamćenje. Selektivno odabrane bitne informacije, pohranjene su u dugoročnom pamćenju te ako ih čitatelj želi upotrijebiti, priziva ih u kratkoročno pamćenje (Grosman, 2010).

Aktivni čitatelji veoma osobno pristupaju čitanju teksta te svojim čitanjem preispituju i potvrđuju svoj identitet, potvrđuju određena očekivanja, rješavaju probleme, koriste čitanje kao sredstvo za opuštanje i slično. Osobni interesi, motivacija, poznavanje strategija čitanja i postavljen cilj čitatelja temelj su kvalitete razumijevanja pročitanoj teksta. U osnovnoj školi, učenicima čitanje i nije toliko zanimljivo jer im je nametnuto kao obaveza pa učenici pretežno zaboravljaju pročitani tekst. U procesu čitanja, uvodni dio ima veliku ulogu uvjeravanja učenika u zanimljivost daljnjeg dijela priče. Razvoj priče odvija se određenim tijekom. U trenucima kada dolazi do monotonije i zasićenja, pojavljuju se nove intrige i zapleti kako bi se održala čitateljeva pažnja i interes za čitanje (Grosman, 2010).

Danas mnoštvo čitatelja već pri samoj pomisli na čitanje reagira negativno te je zato upitna i kvaliteta razumijevanja teksta. U drugu ruku, još uvijek postoje čitatelji koji su u početku razvili pozitivan stav prema čitanju te imaju pozitivne osjećaje za čitanje. Osjećajne reakcije čitatelja potiču predviđanje budućeg razvoja događaja. Takve osjećajne reakcije smatraju se drugačijima od uobičajenih svakodnevnih ljudskih osjećaja te ih zato stručnjaci nazivaju pseudoosjećajima¹. Ipak, neke iste osjećaje čitatelji različito doživljavaju (Grosman, 2010).

Funkcije čitanja su različite i prilagođene individualnim i društvenim potrebama. Prvenstveno, čitanje ima odgojnu ulogu, zatim obrazovnu, ozdravljujuću, estetsku i mnoge druge. Obrazovna funkcija usmjerena je na educiranje čitatelja i prijenos različitih sposobnosti, znanja i vještina. Odgojna funkcija zaslužna je za čitateljevo pozitivno ponašanje i stav prema čitanju te razvija čitateljevu ličnost, a ozdravljujuća funkcija predstavlja čitateljevu vjeru u to da će mu pročitani tekst pomoći u promjeni loših razmišljanja i emocija na one pozitivne. Navedene funkcije veoma su važne za sam razvoj analitičkog mišljenja, razumijevanja sebe i ostalih ljudi oko sebe. Također utječu na razvoj kombinatornih sposobnosti te sposobnosti predviđanja. Za razvoj pozitivnih životnih stavova i vrijednosti, pozitivnog pogleda na svijet te mogućnost spoznaje ljepote i kvalitete književnosti zaslužna je estetska funkcija (Grosman, 2010).

2.1.1. Proces čitanja s fiziološkog gledišta

Brojna istraživanja provedena u okviru neurobiologije utvrdila su da je sposobnost čitanja zasnovana na složenim strukturama koje se odvijaju u kori velikog mozga (Kobola, 1980; Mendeš, 2009).

Kada o čitanju govorimo s fiziološkog gledišta, najvažnije je spomenuti kretanje vidnih organa u procesu čitanja. Naime, iako nam se čini da se oči pri procesu kreću ravnomjerno i pomiču se uzduž tiskanog retka, one se

¹ Osjećajne reakcije koje potiču predviđanje budućeg događaja

zapravo kreću u skokovima (Kobola, 1980). Dok čovjek gleda, oko čini brze i kratke pokrete čija je brzina uvijek jednaka jer je fiziološki uvjetovana. Pokreti se prekidaju kratkim stankama koje se nazivaju fiksacijama. Proces čitanja se odvija kada oko miruje jer tada nestaje mrlja koja se zbog brzine pokreta oka stvara na mrežnici. Broj fiksacija nije stalan već se mijenja prema usvojenosti čitanja i složenosti teksta. Fiksacije u redcima nisu jednakog raspona već je prva fiksacija na početku retka, a ostale se pojavljuju u neravnomjernim razmacima (Mendeš, 2009). Za vrijeme čitanja, oči se kreću s lijeva nadesno i u obrnutom smjeru. Oči iskusnog čitača čine puno manje pokreta od očiju početnika (Mendeš, 2009).

2.1.2. Proces čitanja s fiziološkog gledišta

S psihološkoga gledišta, proces čitanja definira se kao spoznajni proces kojim pojedinac ostvaruje svoje spoznajne i recepcijske osobitosti te ih unapređuje (Mendeš, 2009). Teorije o čitalačkim podvještinama dokazale su da se proces čitanja sastoji od mnoštva psihičkih procesa i vještina koje djeca moraju usvojiti kako bi ih međusobno mogli povezivati i automatski se njima koristiti. Prema spomenutim teorijama, čitanje uključuje vještine dekodiranja i vještine razumijevanja (Vizek Vidović i sur., 2003). „Dekodiranje se temelji na vještini brze identifikacije glasovne strukture riječi i njihova značenja, dok je razumijevanje rezultat elaboracije pročitanih i iz dugoročnog pamćenja aktualiziranih informacija“ (Grgin, 1997: 86).

Psiholingvisti čitanje smatraju psiholingvističkom igrom u kojoj čitač nastoji predvidjeti značenje teksta na temelju svog prethodnog znanja, iskustva, jezičnog razvoja i mišljenja. Čitač samostalno proizvodi i provjerava hipoteze o tekstu koji čita te na taj način uči čitati (Vizek Vidović i sur., 2003).

Interaktivne teorije čitanje smatraju kombinacijom dviju vrsta procesiranja koje su u stalnoj interakciji. Prva vrsta vezana je uz znanje čitača (tzv. silazno procesiranje), dok se druga vrsta odnosi na sam tekst (tzv. uzlazno procesiranje). Interaktivne teorije također zagovaraju mišljenje da čitanje započinje

identifikacijom slova, riječi, a potom složenijih lingvističkih jedinica, fraza i rečenica što na kraju rezultira razumijevanjem (Vizek Vidović i sur., 2003).

2.1.3. Čitanje s pedagoško-metodičkog gledišta

U nastavnom procesu čitanje predstavlja najvažniji način usvajanja znanja (Bell i Perfetti, 1994. prema Rončević, 2005). Proces čitanja je oduvijek jedan od temeljnih sadržaja nastave hrvatskog jezika te se zbog svoje složenosti i širine izdvaja kao posebni odsječak tog nastavnog predmeta (Težak, 1996). U odgoju učenika potrebno je uključiti različite vrste čitanja kako bi se ostvarile sve prethodno definirane odgojne, obrazovne i funkcionalne zadaće koje se ostvaruju na nastavi čitanja za što su nam potrebne svakodnevne vježbe čitanja (Težak, 1996). U daljnjem obrazovanju, čitanje predstavlja veliku ulogu u povećavanju raspona radnog pamćenja te povećava bogatstvo rječnika i znanja (Rončević, 2005).

2.2. Etape usvajanja tehnike čitanja

Pri polasku u školu, većina djece posjeduje potrebne predčitačke vještine kao što su poznavanje pojedinih slova, spoznaja o povezanosti glasa i slova, znaju da je pravilo čitati s lijeva na desno i odozgo prema dolje i slično. Pojedinci već znaju pročitati knjigu prateći ilustracije, mogu razumjeti tijek priče ili predvidjeti njezin nastavak (Čudina-Obradović, 2003). Spomenute vještine i pripremljenost za čitanje, učitelj treba racionalno iskoristiti u razdoblju početnog čitanja i pisanja kako bi kasnije usavršavanje tehnike čitanja poprimilo nove kvalitete (Kobola, 1977: 15). Bez obzira na to, važno je pri poučavanju vještine čitanja proći kroz nekoliko karakterističnih etapa.

Prva etapa je etapa cjelovitog prepoznavanja. Učenik ponajprije mora razumjeti korespondenciju između cijele riječi i njezina značenja, odnosno napamet naučiti značenje cijele napisane riječi. On tada jednu cijelu napisanu riječ doživljava kao znak za izgovorenu riječ. U slučaju da se u tekstu među poznatim riječima pronađu nepoznate, učenik ih neće znati pročitati iako se sastoje od nekih poznatih slova. U drugoj etapi početne glasovne analize, učenik počinje obraćati

pozornost i na pojedina slova, osobito na početna slova. Ostatak riječi se gradi na temelju usvojenog rječnika. Ova faza predstavlja početak glasovne raščlambe u kojoj učenik povećava svijest o elementima koji tvore pojedinu riječ. Etapa prevođenja slova u glas, treća je i najvažnija faza u učenju čitanja. U ovoj fazi učenici počinju primjećivati i ostala slova u riječi te ih prevoditi u njihovu glasovnu zamjenu. Smatra se da je ova faza učenja čitanja najteža iz razloga što učenik uspostavlja vezu između grafema i fonema te zahtijeva raščlambu riječi i glasovno pamćenje. Posljednja etapa naziva se etapa složenog prevođenja grafičkih jedinica u glasovne. U ovoj fazi učenici već znaju čitati rukovodeći se cjelinom gramatičke i sintaktičke strukture. Strategija kojom se čitač koristi u posljednjoj fazi učenja čitanja naziva se ortografska strategija. Ova strategija omogućuje čitaču uočavanje poznate pravopisne cjeline i ne poseže više za rastavljanjem riječi na slogove. Kada učenik dođe do posljednje faze, lako i brzo čita cjelovito riječi i rečenice koje prepoznaje otprije. Također je sposoban slovno-glasovno raščlaniti nove i nepoznate cjeline (Čudina-Obradović, 2003; Vizek Vidović i sur., 2003).

2.3. Etape usvajanja razumijevanja pročitano

Usvajanje razumijevanja pročitano teksta odvija se istodobno s usvajanjem i razvijanjem tehnike čitanja. Da bi dijete razumjelo pročitani tekst, mora prethodno razumjeti riječi i rečenice, sadržaj priče, razumjeti proces prenošenja govora u pismo, poznavati dogovoreni oblik pisma, razumjeti smisao pisanog prenošenja poruke. Spomenuti oblici razumijevanja spoznaju se od najranijeg djetinjstva (Čudina- Obradović, 2003).

Razvoj govora je prva etapa usvajanja razumijevanja pročitano te obuhvaća razumijevanje značenja, povezivanje riječi u rečenicu i razumijevanje rečenice kao cjeline. Dijete razvoj govora počinje razvijati već pri kraju prve godine života slušajući najbliže osobe u svojoj okolini, svoju obitelj. Počinje shvaćati da svi predmeti i bića imaju svoje nazive te ih se žuri što brže naučiti. Roditelji razvijaju djetetov govor na način da ih uče nazivima predmeta i bića,

pravilnom izgovaranju riječi te ispravljaju njihove greške pri izgovoru. Na taj način roditelji bogate djetetov rječnik i tako stvaraju prvu, temeljnu pretpostavku budućeg razvoja čitačkih vještina (Čudina-Obradović, 2003).

Razvoj razumijevanja sadržaja priče druga je etapa usvajanja razumijevanja pročitanog. U ovoj fazi također glavnu ulogu imaju roditelji koji svojoj djeci od ranog djetinjstva pričaju i prepričavaju priče. Slušajući priče, djeca postepeno počinju razumijevati da se u priči događa neka radnja, da se spomenuta radnja događa nekim osobama, odnosno likovima, da postoje odnosi između tih likova te ih mogu usporediti s odnosima u stvarnom životu. Također usvajaju i oblik priče, jasno im je da svaka priča ima svoj početak, sredinu i kraj. Ona uživaju u ponavljanju istih priča iz razloga što razvoj priče u pozitivnom smjeru ispunjava njihova očekivanja i emocionalno ih rasterećuje. Na ovaj način, u toplim obiteljskim odnosima i zajedništvu, potiče se djetetov govorni i čitalački razvoj (Čudina-Obradović, 2003).

Treća etapa je razumijevanje prenošenja govora u pismo. U ovoj etapi važno je da roditelji na pravilan način započnu čitanje priča iz knjige ili slikovnice. Dijete prvenstveno mora razumjeti zašto je priča u knjizi, kako se govor pretače u pismo i kako roditelj iz pisma pretače priču u govor. Iz tog razloga, vrlo je važno čitanje priča započeti zajedničkim čitanjem slikovnica. Za vrijeme čitanja slikovnice dijete će, gledajući slikovnicu, uvidjeti da napisane riječi označavaju predmete i bića u slikovnici. Također će mu biti jasno kako roditelj napisane riječi može pročitati te da riječi sastavljene u rečenice čine priču. Čestim ponavljanjem ove radnje, dijete će uvidjeti da knjiga sadrži pisani tekst koji se pretvara u priču. Zajedničkim čitanjem slikovnica, dijete će shvatiti da roditelj pri čitanju prenosi pisani tekst u govor, odnosno u priču (Čudina-Obradović, 2003).

Etapa razumijevanja prenošenja govora u pismo važna je i radi usvajanja dogovorenih pisanih običaja, što predstavlja posljednju etapu usvajanja razumijevanja pročitanog. Za vrijeme zajedničkog čitanja slikovnice dijete će pratiti roditeljevo čitanje i pokazivanje riječi u tekstu. Na taj način spoznat će dogovorene konvencije u našem pismu. Neki od tih dogovorenih pravila su da se

u pravilu čita s lijeve na desnu stranu i odozgo prema dolje, da svaka nova rečenica započinje velikim slovom te da završava interpunkcijskim znakovima. Dijete će postupno naučiti da se riječi sastoje od dijelova što će ga u daljnjem razvoju dovesti do činjenice da su ti dijelovi slova. Spomenuta znanja dostatna su priprema djeteta za usvajanje tehnike čitanja (Čudina-Obradović, 2003).

2.4. Razvijanje čitačkih vještina

Kao što sam već spomenula u prethodnom tekstu, proces čitanja je složena djelatnost koja se sastoji od niza vještina koje se odvijaju paralelno i međusobno se isprepliću. Te vještine imaju svoj redosljed pojavljivanja u čitačkom, ali i općem razvoju. Približan redosljed spomenutih vještina jest: vještina govora, razumijevanje svrhe i oblika pisma, glasovna osjetljivost, primjena abecednog načela, pisanje i glatko čitanje s razumijevanjem. Da bi se u cjelovitosti usvojila vještina čitanja i da se ne bi pojavile poteškoće u čitanju, moraju se pravilno razviti sve navedene vještine (Čudina-Obradović, 2000).

2.4.1. Razvoj vještine govora

Pri ulasku u školu, učenički rječnici i razvijenost govora se znatno razlikuju. Sve to ovisi o tome kakva je komunikacija bila u obiteljskom domu i jesu li roditelji razgovarali sa svojom djecom te se bavili razvijanjem njihovog rječnika. Doduše, učenici na početku školovanja imaju neke govorne značajke kao što su nepotpune i nedovršene rečenice, česta ponavljanja, zamjena riječi onomatopojom, upotpunjavanje govora gestom i pokretom te nemogućnost uživljavanja u položaj slušatelja. Učenici koji dolaze iz domova u kojima se nije razgovaralo niti su roditelji vodili brigu o razvijanju djetetova govora, imaju veoma siromašan rječnik, ne mogu samostalno proizvesti rečenicu i često govore u jednosložnim iskazima, dok s druge strane neka djeca dolaze u školu s potpuno razvijenim i bogatim rječnikom (Čudina-Obradović, 2000).

Razvijen govor, odnosno razvijen rječnik temelj je na koji se nadograđuju pisane riječi u tekst. Iz tog razloga veoma je važno kod svih učenika potaknuti samostalnu produkciju govora i pisanja, što se može postići raznim postupcima za poticanje govora. Učitelj se pritom može poslužiti aktivnostima glasnog čitanja

priče u maloj skupini ili u bilo kakvim oblicima govorne komunikacije kao što su pohvala govora, proširenje djetetova izričaja, ponavljanje djetetova izričaja, pisanje otvorenog tipa i stanka očekivanja (Čudina-Obradović, 2000).

Pohvala govora navodi se kao najučinkovitija tehnika za poticanje govora kod učenika. Učenici koji su introvertirani i bojažljivi te imaju manjak samopouzdanja, prvi su kojima je potrebna pohvala kako bi stekli neki poticaj za daljnje napredovanje. Pohvala treba biti izrečena na pravilan način. Najučinkovitije su pohvale koje učeniku pokazuju prihvaćanje njegovog govornog ponašanja te kojima ćemo mu konkretno dati do znanja da je nešto izrekao ili interpretirao na kvalitetan način. Pohvala učeniku daje do znanja da je nešto učinio dobro te da je on sam zaslužan za to. Također mu daje informaciju da je na dobrom putu te budi osjećaj ponosa u njemu. Nakon što se učenik nauči na pohvalu i počne prihvaćati ispravnost svog izgovora, potrebno je nastaviti s proširivanjem izričaja (Čudina-Obradović, 2000).

Proširivanje izričaja predstavlja postupak u kojem učitelj potiče djetetovo opisivanje nekog događaja ili fotografije te proširuje sam iskaz djeteta nekim kratkim i jasnim dodatkom. Na ovaj način učenik će slušajući i usvajajući nove riječi, početi primjenjivati nove riječi koje je čulo od učitelja te na taj način obogatiti svoj rječnik (Čudina-Obradović, 2000).

Učenikov rječnik možemo bogatiti i aktivnošću ponavljanja djetetova izričaja koja se provodi na način da učiteljica pri aktivnostima pričanja ili prepričavanja priče, blago povišenim tonom ponavlja nekoliko posljednjih učenikovih riječi te na kraju dodaje naglašeno, produženo i. Ova metoda veoma je poticajna jer je u središtu pozornosti djetetov izričaj koji se poštuje te na taj način djetetu pokazujemo važnost izričaja. Upravo ta zainteresiranost i poštivanje djetetova govora, utječe na povoljno mišljenje o vlastitom izričaju te ohrabruje učenike na preuzimanje rizika u produživanju iskaza (Čudina-Obradović, 2000).

Pitanja otvorenog tipa također su strategija kojom se proširuje i razvija učenički govor. Pitanja otvorenog tipa su pitanja koja potiču učenike da sami osmisle odgovor na pitanje koji će biti oblikovano u smislenu rečenicu. Ako učenicima sustavno postavljamo pitanja otvorenog tipa o nekom događaju ili slici, odnosno o tome što se nalazi na slici, postupno ćemo ga uvesti u samostalno

pričanje priče. Djetetu je veoma važno dati dovoljno vremena da razmisli o primjerenom odgovoru. Nakon postavljenog pitanja, potrebno je šutke gledati učenika s izrazom zanimanja i očekivanja. Stanka očekivanja poticajno djeluje na učenika te mu daje osjećaj zanimanja za njegovo mišljenje i odgovor te mu daje osjećaj povjerenja u njihovo znanje i mogućnosti (Čudina-Obradović, 2000).

Sljedeća aktivnost, koja je učenicima u početku teška zbog siromašnog rječnika i nedostatka sigurnosti u vlastite izjave, je prepričavanje priča. Za ovu strategiju postoje mnoge kreativno osmišljene aktivnosti. Neke od njih su: živa priča, četiri slike – priča, knjižni pano, tuljac-priča, svitak priča i druge (Čudina-Obradović, 2000). Nakon faze prepričavanja priča, potrebno je započeti s pričanjem priča bez čitanja. Važno je učenicima dati do znanja da nisu priče samo one koje su zapisane u slikovnicama, knjigama i slično, već da mnoge zanimljive i neobične priče nalaze u našim mislima i mislima ostalih ljudi. Potrebno im je naglasiti važnost obiteljskih priča o raznim obiteljskim događajima koje se prenose s koljena na koljeno i priča o vlastitim doživljajima te organizirati aktivnosti pričanja priča koje će uključiti i razna pomagala kojima će učenici moći dočarati svoje emocije, doživljaje i kojima će olakšati izražavanje, dosjećanje i lakoću pričanja priča. Ovakvo pričanje priča možemo postići aktivnošću koja se naziva škrinjica uspomena. U razredu je potrebno postaviti škrinju u koju će učenici odlagati predmete koji su njima dragi i koji im nešto znače ili ih podsjećaju na određeno putovanje ili događaj. Primjerice, to mogu biti razni odbačeni predmeti, uspomene kao što su suveniri s putovanja, razglednice, fotografije, stare igračke, razni odjevni predmeti ili plišane igračke i slično. Učenici mogu obilježiti svoje predmete oznakom ili imenom kako bi ga znali prepoznati te kako bi ga mogli upotrijebiti u aktivnostima pričanja priča. Pri provođenju aktivnosti pričanja priča, učenici uzimaju svoje rekvizite iz škrinjice uspomena te ih koriste kao sredstvo za oživljavanje ugođaja priče (Čudina-Obradović, 2000). Nakon što učenici usavrše pričanje priča, može se s njima prijeći na aktivnosti osmišljavanja kreativnih priča koje razvijaju učenikovu maštu i koje poticajno djeluju na razvijanje njegova rječnika. Za vrijeme aktivnosti osmišljavanja priča, možemo se poslužiti različitim priborom kao što je

slikovnica bez teksta, priča na zemljovidu, četiri slike- priča i slično (Čudina-Obradović, 2000).

2.4.2. Upoznavanje sa značenjem pisma i teksta

Pisani tekst i pismo je nešto što se nalazi u djetetovoj neposrednoj okolini od kad se ono rodi. Dijete je svakodnevno okruženo raznim natpisima, upozorenjima. Pismo i tekst koriste njegovi najbliži ukućani i ono je prisutno u njihovim aktivnostima pisanja raznih poruka, razglednica, čestitki i slično. Ako roditelj uključi svoje dijete u sve te aktivnosti korištenja pisma te postupno objasni djetetu što piše i zašto to radi, veoma će poticajno utjecati na njegovo upoznavanje sa značenjem pisma i teksta. Dijete također svakodnevno primjećuje da se roditelji i njegovi najbliži ponašaju u skladu s porukom napisanog teksta kao što je na primjer: ulaz, izlaz, zabranjen ulaz i slično te na taj način povezuje tekst s govorom, s porukom i sa značenjem. Roditelji koji se bave svojom djecom, provodit će vrijeme s njima čitajući im slikovnice i razne priče te će na taj način dijete, zajedničkim čitanjem slikovnica, spoznati da se riječi koje majka izgovara nalaze u slikovnici, a ne izlaze iz njezine glave. Dijete će u takvoj, poticajnoj okolini vrlo brzo shvatiti smisao teksta kao zapis govora, opis događaja, priče. U drugu ruku, u školu dolaze i djeca koja nisu bila u poticajnom okruženju i koja ne razumiju značenje rečenice, pisane riječi i slova te koja ne mogu uočiti vezu pisanog teksta i govora. Iz tog razloga veoma je važno već na samom početku školovanja uočiti stanje učenike te započeti učenje čitanja osvješćujući važnost zapisa poruke. Postoje razni postupci kojima učenicima učitelj može približiti važnost znakova, natpisa, uputa te važnost čitanja za uspostavljanje komunikacije u svakodnevnom životu. Važno je u razredu upotrebljavati natpise kao što je primjerice: natpis učenikova imena na njegovim osobnim stvarima, natpisi u razredu kao što su ulaz, izlaz, čitački centar i slično. Također se može u razredu postaviti tematski pano s okolišnim tiskovinama na kojem će se nalaziti razne tiskovine iz njihove neposredne okoline. U razredu se mogu provoditi i razne aktivnosti i igre kroz koje će učenici naučiti čitanje upozorenja i opasnosti,

aktivnosti koje se odnose na pričanje o problemima i opasnostima kad se ne čitaju upozorenja i upute, učenici mogu u suradnji s učiteljem kreativno osmišljavati priče i slično (Čudina-Obradović, 2000).

2.4.3. Prijenos govora u pisani tekst

Opće je poznato da djeca brže uče ako nešto iskustveno dožive odnosno ako uče kroz praktičan rad i aktivnosti u kojima će nešto neposredno doživjeti. Upravo na taj način će učenici najbolje razumjeti smisao teksta, kroz razne aktivnosti prenošenja govora u pisani tekst. Postoje razne aktivnosti, kao što je primjerice slikovnica bez riječi, u kojoj će učenici osmišljavati priču na temelju slika iz slikovnice te koje će učitelj zapisati i zalijepiti ispod slika. Na taj način učenici će steći važnost svojih izgovorenih riječi te će shvatiti na koji način njihove osobne riječi mogu biti prenesene u pisani tekst. Isto tako učitelj se može poslužiti aktivnostima kao što su multimedijaska priča, četiri slike-priča, prijenosna priča, priča o vlastitom doživljaju i slično. Navedene aktivnosti bit će opisane u nastavku ovog rada (Čudina-Obradović, 2000).

2.4.4. Produženja čitačkih aktivnosti, interpretacija i vlastite nadogradnje doživljaja pročitano teksta

Nakon prijenosa vlastitoga govora u priču, postupno se uvodi djetetovo reagiranje na pročitano i doživljenu priču. Najčešće se to provodi na način da dijete proizvede neki svoj vlastiti tekst, crtež ili drukčije izraženu priču ili kroz mnogobrojne aktivnosti vlastite interpretacije pročitano. Takve aktivnosti predstavljaju najbolje i najprirodnije mjerilo djetetovog razumijevanja pročitano teksta (Clay, 1991. prema Čudina-Obradović, 2000: 52). Spomenute aktivnosti različite su težine te se počinje s jednostavnijim, likovnim interpretacijama poput slikovnice likova, već spomenutog knjižnog panoa, tuljac priče, sastavljanja vlastite knjige o priči, crtanje stripa i priče na prozirnicama, samostalne izrade

čitačkog scenarija i kreativno osmišljenih dramatizacija (Čudina-Obradović,2000).

3. POTEŠKOĆE U ČITANJU

Ako učenik u potpunosti ne usvoji, u prethodnom poglavlju navedene, vještine za razvijanje čitanja, mogu se pojaviti mnoge poteškoće.

U današnje vrijeme sve se češće javljaju poteškoće pri učenju čitanja i u samom procesu čitanja. Netočno dešifriranje riječi smatra se najčešćim izvorom nerazumijevanja teksta. Glavni uzrok netočnog dešifriranja riječi je teško sintetiziranje i analiziranje glasova i riječi. Znakovi nerazumijevanja koji se pojavljuju u učenikovu ponašanju su: pretjerana usredotočenost na riječ, jednako naglašavanje svake riječi i odvajanje riječi dužom stankom (Čudina-Obradović, 2000). Kako bi se ispravile učenikove pogreške zbog poteškoća dešifriranja, treba im omogućiti dovoljno vremena za čitanje i ne ih požurivati te ih raznim strategijama potaknuti da sami pokušaju pronaći izvor problema. Učenik mora sam spoznati svoj problem kako bi ga samostalno i na svoj način mogao riješiti. Učitelj ima ulogu moderatora i nadgledaoca pri otklanjanju poteškoća u dešifriranju. Ispravljajući vlastite pogreške, učenik ujedno i razvija strategije kontrole, traženja, pronalaženja novih rješenja i izbora između rješenja te razvija samostalnost u primjeni razumijevanja. Ako učitelj pri čitanju promatra učenika, usmjerava ga na pogreške i promatra je li njegovo reagiranje na tekst ispravno, uvelike će utjecati na izgrađivanje sustava samostalnog traženja strategija kod učenika (Čudina-Obradović, 2000).

Poteškoće u čitanju javljaju se i zbog siromašnog rječnika kod pojedine djece. Kod učenika s oskudnim rječnikom, često se javlja problem nailaženja na nepoznate riječi u tekstu pa tako ne mogu niti shvatiti smisao teksta niti ga razumjeti. Svakodnevnim obogaćivanjem učeničkog rječnika pomoći ćemo učenicima riješiti ovaj problem (Čudina-Obradović, 2000).

Kao poteškoće u čitanju javljaju se još i problem sporog dosjećanja i nemogućnosti imenovanja slova, boja ili predmeta, različiti problemi u pamćenju kao što je teško pamćenje informacija koje su netom prije čuli, problemi učenja gradiva napamet te problemi s artikulacijom riječi. Glavnim problemom smatra se

nesposobnost prepoznavanja glasa u riječi ili glasovni deficit (Čudina-Obradović, 2000).

Najčešći oblik poteškoća koji se danas pojavljuje je disleksija koja se dijeli na različite podtipove. Fonološka disleksija navodi se kao jedan od tipova te predstavlja teži poremećaj koji uzrokuje glasovna neosjetljivost na strukturu riječi te se smatra posljedicom neurofizioloških poremećaja ili konstitucionalnih deficita. Fonološku disleksiju karakterizira teško čitanje pseudoriječi² i nepoznatih uobičajenih riječi. Zaostalost u razvoju glasovne osjetljivosti naziva se površinska disleksija te se javlja zbog nedovoljno razvijenog čitačkog iskustva u ranom djetinjstvu. Površinska disleksija se, u pravilu, lakše rehabilitira od fonološke. Kao što sam već spomenula, na razvoj čitačke sposobnosti prvenstveno utječe čitačko iskustvo u ranoj dobi ali i razvijenost moždanih funkcija.

Kada se ustanovi određeni deficit u moždanom razvoju, treba započeti sa rehabilitacijom koja uključuje jače poticaje iz okoline. Poželjno je da rehabilitacija bude individualnog karaktera jer je svaki učenik individua za sebe i svakome treba pristupiti na određeni način. Najbitnije je razviti početnu glasovnu osjetljivost, a zatim dalje uvježbavati glasovnu sintezu riječi. Kako bi pridobili učenike i motivirali ih na čitanje, potrebno je izabrati zanimljive, aktualne i učenicima bliske tekstove i knjige (Čudina-Obradović, 2000).

Kao poteškoće čitanja javljaju se i problemi u shvaćanju i razumijevanju pročitano teksta, pojavljivanje različitih pogrešaka pri čitanju, „gutanje“ redaka, iskakanje slova iz redaka i slaba koncentracija. Učenik zbog poteškoća ima potrebu pročitati tekst više puta kako bi shvatio što je zapravo pročitao. Učeniku pritom treba dati vremena i ne požurivati ga u procesu čitanja. Kada učenik bude siguran u tekst koji je pročitao u sebi, moći će se lakše usredotočiti na ritam i intonaciju glasa pri čitanju naglas te će tako smanjiti mogućnost pojavljivanja navedenih pogrešaka. Neki učenici se brzo umore kada čitaju dug i zamoran tekst. Takvi učenici imaju lošu neurološku organizaciju koja je uzrokovana poteškoćama u vizualnom i auditivnom području. Najčešće izlazi na vidjelo ako

² Pseudoriječi su fonotaktički i morfološki prihvatljive riječi, ali bez značenja, npr. plalen ili zelav.

je učenik u strahu ili pod pritiskom. Greške koje se pojavljuju pri čitanju, utječu na samu estetiku čitanja, a manifestiraju se pri tvorbi glasova, dodaju se ili izostavljaju različita slova i glasovi. Pogreške posjeduju učenici nerazgovjetnoga govora i sporih reakcija, a uglavnom su posljedica akustičnih smetnji te djeca nerazgovjetnoga govora i sporih reakcija (Kleedorfer i sur. 1998 prema Kukuljan, 2017).

Učenicima s poteškoćama u čitanju smatraju se i učenici sniženih intelektualnih sposobnosti, autistični učenici, afazični učenici i gluhoslijepi učenici (Tronbacke, 2005).

4. VRSTE ČITANJA

Zbog složenosti samog čitanja, u teoriji i praksi susrećemo se s brojnim, različitim vrstama čitanja. Sve vrste koje ću nabrojiti u daljnjem tekstu, značajne su i primjenjive u različitim nastavnim, ali isto tako i izvannastavnim kontekstima. Istražujući literaturu naišla sam na mnoštvo podjela i razvrstavanje čitanja. U ovom radu odlučila sam se voditi podjelom Stjepka Težaka, 1996.

Vrste čitanja možemo razlikovati s obzirom na: realizaciju, subjekt čitanja i doživljajno-spoznajne zadatke (Težak, 1996).

Prema *govornoj realizaciji* čitanje dijelimo na čitanje naglas, a prema *negovornoj realizaciji* na čitanje u sebi (Težak, 1996). Čitanje naglas je vrsta čitanja pri kojoj se znakovi pisanoga jezika pretaču u znakovni sustav govorenoga jezika, odnosno pri kojoj čitač izgovara naglas pročitane znakove. Spomenuta vrsta čitanja vrlo često se primjenjuje u nastavi književnosti u svim tipovima nastavnih sati u različitim fazama i nastavnim situacijama. Metodički zahtjevi koji se očekuju od čitača pri čitanju naglas jesu: čujnost, jasnoća, pravilnost, izražajnost i didaktička svrhovitost. Čitanje naglas koristi se u nastavi književnosti kao temelj za razvijanje govorne kulture, također služi učenju književnih sadržaja te provjeravanju usvojenosti znanja. Poučavanje čitanja naglas započinje u prvom razredu osnovne škole. Početnom nastavom čitanja usvajaju se prve spoznaje o prijenosu znakova pisanog jezika u znakove govorenog jezika pri čemu se naglasak stavlja na razvijanje artikulacije i govornog sluha (Rosandić, 2005).

Čitanje naglas najčešća je metoda interpretacije teksta koja se koristi s djecom mlađe dobi koja se vrlo često upotrebljava u nastavi. U nastavnom procesu čitanje naglas se uglavnom koristi za interpretaciju književnih tekstova. Usmjerenost je na samog čitača, ali i na druge slušatelje, kako bi se i oni sami približili tekstu. Čitanje na glas može imati više svrha kao što su postizanje dobrih ocjena, želja da se svidi slušatelju, postizanje boljih rezultata od ostatka razreda i slično (Pletikos Olof, Vlašić Duić, 2016). Podvrste čitanja naglas jesu: spontano, usmjereno, neposredno i posredno čitanje.

Spontano čitanje je vrsta čitanja u kojem učenici prema vlastitom izboru i instinktu te usmjerenosti odabiru tekst za čitanje. Pri spontanom čitanju, učenici samostalno određuju razinu usvojenosti te objavljuju rezultate čitanja. Spontano čitanje navodi učenike na očitavanje vlastite literarne percepcije, imaginacije i osjećajnosti. Za vrijeme spontanog čitanja učenici imaju priliku odlutati u svojim mislima te maštati o pročitanoj sadržaju (Rosandić, 2005).

Usmjereno čitanje je čitanje pri kojem učenik mora napraviti određeni zadatak. Primjerice, učenik ima zadatak u tekstu ciljano pronaći neki podatak, ispisati ga ili objasniti (Visinko, 2009). Ono predstavlja, za razliku od prethodno spomenutog spontanog čitanja, svjesno i vođeno čitanje s prethodno postavljenim zadacima koji vode učenika kroz sami tekst. Uklanja moguća lutanja kroz tekst te naglašava bitne sastavnice teksta (Rosandić, 2005). Tijekom usmjerenog čitanja važno je izbjeći čitateljeva očekivanja i subjektivno shvaćanje teksta (Grubišić Belina, Zadavec, 2013).

Posredno čitanje je čitanje koje se izvodi uz pomoć nekog posrednika, odnosno čitanje magnetofonom, čitanje kasetofonom, čitanje gramofonom i slično te neposredno čitanje koje izvodi učenik, nastavnik ili primjerice glumac (Težak, 1996).

Čitanje u sebi je, kako sam naziv govori, ono naše, unutarnje, bezglasno čitanje kojim se svakodnevno koristimo. Ono predstavlja osnovni oblik čitanja (Visinko, 2009). Čitanje u sebi koristi se u nastavnim, ali i izvannastavnim čitačkim aktivnostima. Zastupljenost čitanja u sebi povećava se vertikalno zbog same složenosti usvajanja tog procesa. Kod čitanja u sebi važno je odabrati adekvatan, nepoznat tekst koji će učitelj predstaviti učenicima te im ponajprije pokazati kako se taj tekst pregledava da bi se dobila opća slika njegova sadržaja. Pri poučavanju čitanja u sebi, važno je učenicima naglasiti da je svrha čitanja u sebi informirati se što bolje i spoznati što više činjenica u što kraćem roku. Kako bi ostvarili taj zadatak, treba naglasiti da je važno čitati samo očima, a ne i jezikom kao što su to prethodno radili pri čitanju naglas. Dakle, kod čitanja u sebi, fokus stavljamo na brzinu čitanja na način da preskačemo izgovaranje riječi i rečenica te čitamo gledanjem (Kobola, 1980).

Prema *subjektu čitanja*, razlikujemo: nastavnikovo, glumčevo, individualno, učenikovo, zborni i čitanje po ulogama.

Prema *doživljajno-spoznajnim zadacima*, čitanje dijelimo na logičko, interpretativno, usmjereno, analitičko i kritičko čitanje.

Od samog početka učenja, kod učenika ustrajemo u razvijanju čitanja s razumijevanjem koje predstavlja logičko čitanje kojemu je cilj razumijevanje poruke, a fokus usvajanje spoznaja o raznovrsnim elementima književnog djela (Visinko, 2014; Rosandić, 2005, Težak, 1996).

Interpretativno, odnosno estetsko čitanje jest vrsta čitanja naglas u kojoj govornik svjesno, prozodijskim izražajnim sredstvima (stankama, tempom, intenzitetom, intonacijom, bojom glasa, dikcijom i sl.) interpretira tekst, tj. oslikava značenja, emocije, stavove prema tekstu i/ili publici (Pletikos Olof i Vlašić Duić, 2016). U nastavi književnosti, predstavlja govornu aktivnost koju u pravilu izvodi učitelj (a ponekad i učenici) kao dio školske interpretacije. Svojom načinom interpretiranja teksta, učitelj učenicima pokazuje svoje osobno razumijevanje teksta i emocionalni odnos prema istom kako bi pobudio u učenicima estetski doživljaj i zanimanje za književnost (Krakar Vogel, 2004: 87 prema Podbevšek, 2008). „Interpretativno čitanje od govorne osobe zahtijeva: doživljaj teksta, temeljito poznavanje svih slojeva teksta, razumijevanje značenja svake riječi i svakog znaka u pisanome tekstu i prijenos u govorni izraz, poznavanje sintaktičkog, ritamskog i glasovnog ustrojstva teksta, poznavanje vrednota govorenog jezika, literarnu imaginaciju, sposobnost uživanja i uspostavljanja kontakta sa slušateljstvom“ (Rosandić, 2005: 178). Za samo izvođenje interpretativnog čitanja teksta potrebno je pripremiti se. Pripremanje teksta za interpretativno čitanje prolazi kroz nekoliko faza. Učitelj u prvoj fazi prvenstveno mora samostalno pročitati tekst u sebi te proučiti njegove umjetničke značajke, pročitati kritičke tekstove o tekstu i naputke za čitanje ako su naznačeni uz tekst u literaturi u kojoj se on nalazi. U čitankama i udžbenicima za osnovnu školu obično se uz tekst navode stvaralački poticaji za interpretativno čitanje koji potiču interpretatora na imaginativno reagiranje, poentiranje poruka, afektivno sjenčanje iskaza i slično. U drugoj fazi potrebno je učenike psihički i

komunikacijski pripremiti za slušanje interpretativnog čitanja koje će se izvesti u učionici naglas. Pripreme uključuju motivaciju i buđenje zanimanja, stvaranje dispozicije, uspostavljanje koncentracije. Potrebno je također postići tišinu u razredu, provjeriti imaju li svi učenici zatvorene knjige na klupama, fizički opustiti učenike te im napomenuti da se udobno smjeste u svojim klupama. Treća faza odnosi se na svečani trenutak nastavnog procesa, odnosno na samo izvođenje interpretativnog čitanja. Izvođenje interpretativnog čitanja ne smije narušavati buka niti bilo kakve vanjske okolnosti u učionici. Pravilo je da interpretativno čitanje može izvesti jedino osoba koja je posebno i temeljito pripremljena. Tekst se čita kontinuirano i bez prekidanja, za vrijeme čitanja teksta ne smiju se davati dopunske obavijesti, potrebno je izbjegavati šetanje po razredu, neprimjereno gestikuliranje i intonaciju. Također je potrebno izbjegavati primjedbe i upozorenja učenicima. Nakon dovršenog čitanja, osoba ostaje na mjestu kako ne bi kretanjem poremetila trenutke proživljavanja poruka teksta (Rosandić, 2005).

„Scenski govor određuje se kao govor koji izvode glumci na kazališnoj pozornici i čija se govorna slika opisuje u dva funkcionalna sloja glasa: krik (ako glumac oponaša osobu) i ekspresija ili izražajnost (ako glumac oponaša izraz)“ (Varošaneć, 1987/88:207 prema Vrban Zrinski, 2013:22). Za razliku od onoga na kazališnoj pozornici, scenski govor u učionici izvodi učitelj ili učenici. Učitelji tijekom obrazovanja stječu kompetencije za uporabu umjetničkih govornih oblika u nastavi (Rosandić, 2005).

Scensko govorenje je stvaralačka djelatnost koja sadrži određene zakonitosti (Rosandić, 2005). Osoba koja interpretira scenski govor, za početak mora oblikovati vlastitu scensku zamisao. Ta zamisao mora biti usklađena s umjetničkim bićem teksta te je potrebno estetske značajke teksta prenijeti u osobni govorni izričaj sa svim emocionalnim i misaonim nijansama. Smisao scenskog govora jest da se pisani tekst oživi te da mu se pridoda novi oblik postojanja na način da interpretator tekstu pridoda vlastiti govorni izričaj ispunjen njegovim emocionalnim i misaonim posebnostima (Rosandić, 2005).

Stručnjaci i teoretičari smatraju da scenskom govoru pripada i govor recitiranja. Recitiranje se razlikuje od scenskog govora po samom položaju interpretatora na sceni (Rosandić, 2005).

Čitanje po ulogama koristi se za interpretaciju dramskog teksta te predstavlja stvaralačku djelatnost u kojoj se učenici uživljavaju u književne uloge te na određeni način interpretiraju zadani tekst (Visinko, 2014; Rosandić, 2005).

Usmjereno čitanje uz otkrivanje osnovne spoznajno-doživljajne srži teksta traži i dublje i šire poniranje u tekst. Može biti analitičko sa zadaćom da se raščlanjivanjem zapažaju, promatraju i vrednuju pojedinosti u tekstu ili kritičko sa zadaćom da se tvrdnje i pitanja u tekstu stavljaju pod povećalo te da čitač suprotstavlja svoje tvrdnje i pitanja (Težak, 1996). Kritičko čitanje zahtjeva kritička promišljanja tijekom i nakon čitanja teksta te je važno za svako učenje jer da bi učenici razumjeli ono što čitaju moraju kritički misliti, odnosno aktivno biti uključeni u proces čitanja.³

4.1. Početno čitanje i pisanje

U razrednoj nastavi veoma je važno početno čitanje i pisanje jer ono predstavlja prvi korak djeteta u civilizaciju pisane riječi. Početno čitanje i pisanje, odnosno uspjeh ili neuspjeh u tom prvom koraku, predstavlja temelj učenikovih doživljaja prema čitanju i pisanoj riječi. Učenik zbog neuspješnosti u početnom čitanju i pisanju može zamrziti čitanje i pisanu riječ, dok s druge strane može zbog svog uspjeha postati obožavatelj pisma, knjige i čitanja. Sve ovisi o tome na koji način će roditelji i učitelj uvesti dijete u svijet knjige, čitanja i pisanja (Težak, 1996).

„Za uspjeh u početnom čitanju i pisanju nužno je postupno i sustavno otklanjanje različitih lingvističkih, psihomotoričkih, psiholoških, socioloških,

³ Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje. Pribavljeno 28. 6. 2018., s http://www.stem-genijalci.eu/wpcontent/uploads/eucenje/cip/Prirucnik_Kriticko_citanje_web.pdf

gnoseoloških, ergoloških i drugih zapreka koje različitom silinom ometaju napredak pojedinih učenika“ (Težak, 1996: 66).

Prije uvođenju djeteta u početno čitanje i pisanje treba prvenstveno pripaziti na njegovu dob. Autor smatra da nije dobro preuraniti s početnim čitanjem i pisanjem. Dijete treba početi uvoditi u svijet čitanja kada je ono mentalno zrelo. Tada dijete brže uči, voli čitati te ima podlogu prema iskustvu. Nema ništa loše u tome da dijete započne svoj proces čitanja tek kada uđe u prvi razred. Pritom u obzir treba uzeti da svako dijete ima različite mogućnosti, tempo i ritam. Zatim red usvajanja cijelom abecedom treba prilagoditi učenicima prema spomenutim karakteristikama. Pri izboru metoda početnog čitanja i pisanja treba obratiti pozornost na narav standardnog jezika i posebnosti učenikove imanentne gramatike, kulturološko okružje i učenikove kulturne navike. Također je važno prilagoditi tempo, ritam, red i oblike rada u početnom čitanju i pisanju učenikovim govornim navikama, njihovu čitalačkom iskustvu i problemima koji se javljaju pri usvajanju čitanja i pisanja (Težak, 1996).

5. STRATEGIJE ČITANJA S RAZUMIJEVANJEM

„Strategijsko čitanje pozitivno je povezano s razumijevanjem pri čitanju i uspješnim učenjem te motivacijom za nastavno i izvannastavno čitanje „(Alexander & Jetton, 2000.; Pressley, 2000 prema Kolić Vehovec, 2002: 27).

Strategije čitanja su kreativni načini i vještini kojima potičemo i razvijamo sposobnost razumijevanja teksta kod učenika (Kolić Vehovec, 2002: 27; Visinko, 2014). Autori Paris, Wasik i Turner (1996) razvrstavaju strategije čitanja s obzirom na vrijeme korištenja strategija, pa tako imamo strategije koje se koriste prije čitanja samog teksta, za vrijeme i nakon čitanja teksta. Unatoč tome, neke od strategija mogu se koristiti u svim fazama čitanja (Kolić Vehovec, 2002).

5.1. Strategija primjene prethodnog znanja

Strategija primjene prethodnog znanja veoma je važna jer u svakoj aktivnosti u obrazovanju polazimo od onoga što već prethodno znamo i poznajemo. Svaka nova informacija koju naučimo, pročitamo ili čujemo nadograđuje naše prethodno znanje koje nam pomaže u razumijevanju novoga (Visinko, 2014). Predznanje predstavlja sve ono što čitatelj unosi u knjigu, a to se odnosi na njegovu osobnu povijest, sve ono što je u prošlosti pročitao, vidio ili doživio, pustolovine, životna iskustva, odnosi s drugim ljudima, sva zanimanja čitatelja i strasti. Predznanje koje čitatelj nosi u sebi može uvelike utjecati na doživljaj knjige koju čita. Smisao koji čitatelj stječe iščitavanjem pojedinog teksta isprepleten je smislom koji mu on sam daje. U procesu čitanja, u mislima se aktivira prethodno znanje te na taj način čitatelj stvara veze između onoga što čita i onoga što je već prethodno spoznao. Učeniku koji tek postaje čitatelj, važno je pokazati da se na temelju svakog iskustva čitanja gradi osobno znanje (Zimmermann i Hutchins, 2009). Ovu strategiju možemo upotrijebiti prije čitanja, tijekom čitanja i nakon čitanja. Prethodno znanje predstavljaju vještine čitanja, ali i poznavanje kulture te osobno iskustvo učenika. Prethodna znanja u procesu čitanja dolaze spontano. Ukoliko se prethodno znanje ne aktivira spontano, može se potaknuti postavljanjem pitanja koja će osvijestiti prethodno stečena znanja se

ili zadavanjem zadatka koji uključuje čitanje određenih dijelova teksta želi osvijestiti. Autorica Hutchins navela je primjer u kojem je, za vrijeme čitanja priče, zastala, kako bi učenicima ispričala doživljaj iz osobnog iskustva koji je veoma sličan događaju iz priče i koji ju je podsjetio na njeno osobno iskustvo. Na taj način potičemo učenike da za vrijeme čitanja prizovu svoja osobna iskustva i doživljaje u svijest te da prethodna znanja povežu s novopročitanim informacijama (Zimmermann i Hutchins, 2009). Primjena strategije prethodnih znanja veoma je učinkovita nakon čitanja teksta kada učenici razmišljaju o pročitanoj tekstu odgovarajući na različita pitanja te rješavaju zadatke zadane ispod samog teksta (Visinko, 2014).

Autorice Zimmermann i Hutchins u svojoj knjizi „7 ključeva čitanja s razumijevanjem“ navele su savjete za sat obrade:

„U sve što čitate unesite svoje predznanje. Osobna sjećanja i doživljaji imaju snažan utjecaj na vaše razumijevanje i na to kako reagirate na pročitano.

Aktivirajte ono što znate tako da se nove ideje i informacije „zalijepe“ na vaše postojeće skladište informacija.

Dok čitate, bilježite svoje dodirne točke kako bi vam ono pomoglo da lakše upamtite i da uživete u čitanju.

Primjenjujte prethodno znanje kako bi vam ono pomoglo da nadiđete riječi na stranici, omogućujući vam da ponovno razmišljate o svojim sjećanjima i doživljajima iz prošlosti, da zapamtite i razumijete slične tekstove i da ih povezujete sa svijetom oko sebe.

Kad nemate dovoljno informacija da biste razumjeli što se događa prihvatite se obogaćivanja predznanja. Potražite vanjski izvor informacija (učitelja, prijatelja, stručnjaka...), tako da možete nastaviti dalje.

Prethodno znanje je potporni stup za misaone strategije. Kad znate kako aktivirati relevantno predznanje, onda mentalne slike postaju još detaljnije, pitanja dublja a mišljenje šire. „ (Zimmermann i Hutchins, 2009; 52).

5.2. Strategija nadgledanja razumijevanja pri čitanju

Sljedeća strategija čitanja je nadgledanje razumijevanja pri čitanju. Prije samog čitanja učitelji postavljaju cilj koji se želi postići čitanjem te na taj način poučavaju učenike planiranju. Za vrijeme aktivnosti čitanja, učitelj nadgleda učenike te ih usmjerava. U slučaju da učenici ne razumiju tekst koji se čita, učitelj ih mora usmjeriti kako bi se postignuo prethodno postavljeni cilj. Samostalnim radom, učenici će naučiti provjeravati vlastito čitanje te prepoznati i smanjiti utjecaj ometajućih faktora. Ometajući faktori poput žurbe, buke, nedostatka vremena i slično odvlače učenikovu pažnju te dovode do nerazumijevanja teksta. Otežavaju sam proces razumijevanja pri čitanju te otežavaju sam proces nastave. Učenici su primorani ponovno iščitavati dijelove teksta kako bi samostalno razumjeli pročitano. Nerazumijevanje se također može pojaviti i zbog nepoznavanja nekih riječi ili dijelova teksta. Iz tog razloga Iz tog razloga treba poštivati razlike u mogućnostima i intenzitetu čitanja učenika (Visinko, 2014 prema Kukuljan, 2017).

5.3. Strategija stvaranja vizualnih prezentacija

Strategija stvaranja vizualnih percepcija bazira se na stvaranju bilježaka o pročitanoj tekstu. Dok čitaju, učenici istovremeno zapisuju bilješke koje mogu poslužiti za daljnje aktivnosti učenja, prepričavanja teksta, rada na tekstu, istraživanja i mnogih drugih. Učenici samostalno odabiru tehniku zapisivanja bilježaka, stavljajući naglasak na bitne činjenice iz teksta. Mogu se koristiti raznim strategijama označavanja teksta kao što je korištenje raznih znakova iznad riječi, uporabom samoljepljivih papirića i sl. Učenici nakon pročitanoj teksta mogu prikazati odnose u tekstu samostalno izrađenim crtežom, shematskim prikazom ili umnom mapom. Prilikom izrade umnih mapa važno je pojedinačno istaknuti osobnost i kvalitetu samostalno izrađenih umnih mapa učenika (Visinko, 2014).

5.4. Strategija stvaranja senzornih slika

Kako se čitanje ne bi pretvorilo u „prazno platno“ važno je postići da učenici tijekom čitanja u glavi stvaraju senzorne slike, odnosno film koji se projicira u njihovom umu dok čitaju neku priču, pjesmu, roman ili slično. Važno je postići da se učenici užive u sami tekst te čitanje teksta u njima pobudi određeni mirisi, okusi, prizori i osjećaji koje pročitaju u pojedinom tekstu. Čitanje nije samo fizička radnja, već informacija do našeg mozga dolazi kroz naša osjetila te procesom vizualizacije, odnosno stvaranjem mentalnih slika, oživljujemo pročitani tekst u mozgu. Ako učenik ne stvara senzorne slike dok čita, imat će osjećaj da nije pročitao ništa korisno niti zanimljivo i na taj način izgubit će motivaciju za čitanje. Kako bi potaknuli stvaranje senzornih slika kod učenika, možemo se koristiti aktivnošću crtanja nakon pročitane priče. Poticanje djeteta na oslikavanje pročitane veoma je koristan način njegovanja senzornih slika. Učenicima možemo zadati zadatak da crtaju slike koje se odvijaju u njihovoj glavi dok čitaju lektiru. Važno je učenicima pokazati da se cijeni ono što oni vide, njuše, kušaju, čuju ili osjećaju dok čitaju, a to sve mogu pokazati crtežom (Zimmerman i Hutchins, 2009).

Također je bitno provoditi što više aktivnosti u kojima će učenici moći odglumiti ono što su pročitali te na taj način iskazati svoje osjećaje i doživljaje o pročitanoj. Učenicima treba demonstrirati načine na koje se stvaraju mentalne slike te im na taj način pokazati da je stvaranje mentalnih slika ključni dio čitanja, razumijevanja i pamćenja, ali i uživanja u tekstu koji čitaju. Kako bismo učenicima približili proces stvaranja mentalnih slika, potrebno je na satu hrvatskog jezika češće razgovarati o detaljima slika koje smo vidjeli pri čitanju raznih tiskovina kao što su slikovnice, pjesme, knjige, novinski članci i slično. Prije same aktivnosti čitanja potrebno je pobuditi učenikovu maštu te im napomenuti da prilikom čitanja razmišljaju o samom filmu koji se odvija u njihovoj glavi za vrijeme čitanja. Nakon pročitane teksta važno je razgovarati o mislima i doživljajima koji su se odvijali u učenikovim mislima i podijeliti mišljenja o istima. Učenike nakon čitanja možemo upitati što su vidjeli čitajući riječi u tekstu, je li čitanje zahvaljujući toj slici postalo zabavnije i kako. Možemo

ih pitati za mišljenje o tome odakle dolazi slika koju vide u mislima te koje su im riječi iz teksta pomogle da stvore tu sliku te kako se prethodno znanje nadovezalo na detalje te mentalne slike i slično. Potrebno je učenicima postaviti pitanja koja će ih potaknuti na razmišljanje o senzornim slikama koje su se odvijale u njihovim mislima kako bi stvorili svijest o njima. Da bismo oživjeli senzorne slike, provest ćemo aktivnosti crtanja, pisanja i glumljenja senzornih slika (Zimmerman i Hutchins, 2009).

Slike su međusobno povezane i svaka slika vodi jedna ka drugoj. Učenicima treba napomenuti da povezujući slike više cijene ono što čitaju. Senzorne slike su usko povezane sa životnim doživljajima, mislima i sjećanjima te za tijekom čitanja donose mirise, okusa, osjećaje, jezu i ushićenje. Prizivanjem senzornih slika, čitanje postaje trodimenzionalno. Senzorne slike pomažu zapamtiti ono što čitamo. Ako se za vrijeme čitanja u vašoj glavi ne stvaraju senzorne slike, to znači da je došlo do pogreške u razumijevanju. Stvaranje senzornih slika tokom čitanja, potiče interes za daljnjim čitanjem (Zimmermann i Hutchins, 2009: 30).

5.5. Strategija odgovaranja na pitanja

Jedna od strategija za motivaciju i razumijevanje pročitaneog teksta jest postavljanje i dogovaranje na pitanja. Čitanje s pitanjima na umu pomaže učenicima približiti glavne ideje u tekstu te poboljšava razumijevanje teksta. Ako prethodno učenicima postavimo pitanja, rasplamsat ćemo njihov interes za čitanje te ih potaknuti na dublje razmišljanje o tekstu. Također ćemo ih potaknuti da se što dublje unesu u tekst koje čitaju. Učenici žude za znanjem i uvijek na umu imaju neko pitanje koje žele postaviti. Oni su upravo ti koji predstavljaju „gospodare“ pitanja u razredu. Prije samog čitanja, za vrijeme čitanja i nakon čitanja određenog teksta ili knjige, učitelj treba potaknuti učenike na razmišljanje o pitanjima koja žele postaviti. Učiteljeva uloga jest pokazati učenicima put, a onda im se maknuti s tog istog puta, odnosno učenicima treba pokazati način osmišljavanja i bilježenja pitanja. Dječju znatiželju i interes pobudit ćemo ako im

pokažemo da su njihova pitanja bitna (Zimmerman i Hutchins, 2009). Pitanja pomažu učenicima da budu u interakciji s autorom te da otkriju ono što je važno. Također su važna za shvaćanje onoga što zapravo žele znati te da shvate smisao svoga čitanja. Pitanja održavaju učenike prisutnima tijekom čitanja, a njihov um budnim. Čitanje se obogaćuje upravo onim pitanjima do kojih je učenicima uistinu stalo te predstavljaju put kojim učenici zalaze u glavnu misao priče i kojim će usvojiti nove informacije. Ona usmjeravaju na potragu za novim odgovorima te navode učenike da čitaju i otkrivaju daljnji tijek priče. Pitanjima učenici dolaze do novih ideja, perspektiva i dodatnih pitanja. Pobuđuju i održavaju želju i motivaciju za čitanje (Zimmerman i Hutchins, 2009). Raspravljajući dublje o tekstu, ukazat će na veliki raspon različitih čitateljskih promišljanja. Potrebno je prvo provjeriti recepciju teksta na temelju osnovnih sastavnica kako bi se moglo ući u dublje rasprave (Visinko, 2014).

5.6. Strategija izvođenja zaključaka ili tumačenja

Kako bi učenici bili motivirani za čitanje važno je oblikovati njihovo mišljenje te ih naučiti zaključivati. U prvom razredu učenike ćemo potaknuti na zaključivanje raznim igrama riječima, čitanjem knjiga koje sadrže pitalice, slušanjem pjesama sa stihovima koji se rimuju ili zagonetkama (Zimmermann i Hutchins, 2009). Strategija izvođenja zaključaka ili tumačenja potiče učenike na često postavljanje pitanja u nastavnom procesu (Visinko, 2014)

Zaključivanje pomaže razraditi pročitano te zaključivanjem širimo vidike i omogućuje nam da razumijemo i izvan onoga što smo pročitali. Tijekom zaključivanja povezujemo svoje predznanje s nagovještajima u tekstu ili na slikama kako bismo mogli oblikovati mišljenje o onome što nije jasno rečeno. Zaključak može biti odgovor na pitanje postavljeno tokom čitanja priče. Senzorna slika predstavlja zaključak pročitano u obliku slike. Zaključivanje uključuje predviđanja o tome što bi se sljedeće moglo dogoditi. Zaključujemo kada stvaramo informirano predviđanje o razvoju radnje. Potrebno je zaključivati o značenju nepoznatih riječi koristeći se kontekstom rečenice i nagovještajima na ilustraciji. Zaključak je vlastito otkrivanje onoga što autor nije izravno govorio. U

proces zaključivanja spadaju i suosjećanje s likovima, smijanje šalama, otkrivanje rješenja zagonetke, reakcija na činjenice, odgonetanje tajni i sl. Ovo su samo neki od savjeta za poticajno usvajanje procesa zaključivanja (Zimmermann i Hutchins, 2009).

5.7. Strategija prepoznavanja glavnih ideja

Kako bi učenici naučili izdvojiti glavnu ideju teksta koji čitaju, prvenstveno moraju naučiti razlučiti bitno od nebitnog. Važno je učenicima skrenuti pozornost na same naslove, podebljane podnaslove, slike s objašnjenjima, citate, karte i sl. Navedeni dijelovi teksta pružaju vrijedne informacije o tome što je bitno. Jedan od načina kojima možemo pospješiti izdvajanje bitno od nebitnog je da pri zajedničkom čitanju, zastanemo kako bismo s učenicima zapisali činjenice koje je važno zapamtiti. Učenicima treba pokazati kako se izdvaja bitno, a nakon toga im podijeliti zanimljiv i kreativno osmišljen materijal kako bi vježbali i naučili samostalno izdvojiti bitno od nebitnog. Takvim načinom rada učenicima aktivnost postaje zanimljiva te kreću u potragu za glavnim idejama u tekstu, što je cilj svake interpretacije teksta (Zimmermann i Hutchins, 2009). U svakom tekstu može se prepoznati više ideja, odnosno ključnih točaka koje su kontekstualno povezane. Razumijevanje pročitano teksta potvrđuje se čitateljevim prepoznavanjem osnovnih ideja nakon pročitano teksta (Visinko 2014).

Određivanje bitnog usko je povezano s onime koliko zapravo znamo o onome što čitamo. Zatim je veoma važno izlučiti one najbitnije informacije. Ako otkrijemo svrhu čitanja, znat ćemo i odrediti ono bitno u tekstu. Važno je samo pažljivo čitati i obratiti pozornost na ono što mi smatramo bitnim. Promatranjem karakteristika teksta, izvući ćemo one najbitnije informacije. Svjesnim rangiranjem informacija možemo klasificirati informacije prema važnosti. Postavljanje pitanja uvelike pomaže u potrazi za bitnim informacijama. U tekstu ponekad postoje znakovi po kojima možemo izlučiti ono bitno (Zimmermann i Hutchins, 2009: 116).

5.8. Strategija ustroja teksta

Postupak određivanja kompozicije teksta veoma je važan iz razloga što se pokazalo da se u tome učenici veoma slabo snalaze. Ova strategija važna je za razumijevanje uzročno-posljedičnih veza u tekstu i kronologije događanja, ali i olakšava učenicima prepričavanje teksta. Strategija ustroja teksta pospješuje bolje pamćenje sadržaja i usvajanje ključnih pojmova. Ova strategija potiče bolje razumijevanje odnosa različitih dijelova teksta te povezivanju početnih i završnih dijelova teksta (Visinko, 2014).

5.9. Strategija sažimanja

Strategija sažimanja podrazumijeva prikazivanje sadržaja određenog teksta na uopćenoj razini, odnosno prikazivanje teksta u kraćem obliku. Kraći oblik teksta predstavlja smanjeni oblik teksta koji sadrži kratko navedene važne informacije. Koristeći se strategijom sažimanja teksta učenici će postupno, redovitim vježbanjem naučiti izdvojiti ono što je najbitnije i ključno u izvornom tekstu za njegovo sažimanje. Za vrijeme iščitavanja teksta, učenici prvenstveno podcrtavaju i bilježe bitne informacije kako bi ih kasnije mogli pretočiti u sažeti tekst. Aktivnosti za uvježbavanje strategije sažimanja trebaju se provoditi svakodnevno. Strategija sažimanja može se unaprjeđivati prepričavanjem svakodnevnih životnih događaja, prepričavanjem događaja koje imaju posebno značenje za njih, pridodavanjem naslova određenom tekstu i slično. Za osmišljavanje aktivnosti za poticanje razvijanja ove strategije, učitelj se mora poslužiti svojom kreativnošću i domišljatosti (Visinko, 2014).

5.10. Strategija predviđanja

U središtu pozornosti strategije predviđanja je očekivanje čitatelja. Na temelju naslova, ključnih motiva i bitnih sastavnica teksta ili pročitano dijela teksta učenik može predstaviti svoja očekivanja prije samog čitanja. Na temelju dobivenih informacija učenici mogu provoditi mnoge razne aktivnosti koje razvijaju motivaciju za daljnje čitanje, primjerice mogu osmišljavati priču na

poticaj. Isto tako, učenici na temelju pročitano g uvodnog dijela teksta mogu predvidjeti daljnji razvoj teksta koji se čita (Visinko, 2014).

5.11. Strategija pregledavanja teksta

Strategija pregledavanja teksta se može koristiti pri upoznavanju sa novim knjigama. Temelji se na upoznavanju književnog teksta ili knjige listanjem, proučavanjem sadržaja, cjelina, podnaslova, ilustracija, istaknutih dijelova teksta. Učenici pregledavanjem teksta stvaraju temeljne ideje i zaključke o tekstu. Orijentacijsko ili informativno čitanje usko je vezano sa strategijom pregledavanja teksta jer se temelji na primitku osnovnih informacija o tekstu u kratkom vremenu. Isto tako, povezana je i sa selektivnim, izbornim čitanjem čiji je temelj traženje zanimljivih dijelova teksta i važnih pojedinosti (Visinko 2014 prema Kukuljan, 2017).

5.12. Strategija suradničkog učenja

Suradničko učenje veoma je naglašena strategija koja se osim kao strategija čitanja, pojavljuje i kao strategija poučavanja i učenja. Bit ove strategije svodi se na suradništvo, a ono doprinosi boljem svladavanju sadržaja. Strategija suradničkog učenja pomaže u boljem svladavanju sadržaja koji se uče, u napredovanju u čitanju i radu na tekstu i hipertekstu. Također uvelike pridonosi i u razvijanju socijalnih kompetencija. Provodi se na način da učenici u suradničkom odnosu čitaju i rade na istom tekstu te pritom razvijaju čitalačke sposobnosti koje već posjeduju. Suradnički rad također potiče učenike na prihvaćanje čitalačkih sposobnosti koje tek trebaju razviti. Učitelj pritom ima ulogu nadgledanja suradničkog rada učenika te njihove međusobne interakcije te pomaže pri objašnjavanju značenja ako je to potrebno. Ova strategija uvelike doprinosi korigiranju i dopunjavanju u tumačenjima i izvođenju zaključaka. Također pomaže u poboljšavanju socijalnih vještina te razvija samopouzdanje i sigurnost u samom čitanju. Stjecanje samopouzdanja poboljšava sposobnosti i vještine izlaganja, cjelovitog predstavljanja i raspravljanja (Visinko, 2014).

Ako učenik poznaje strategije čitanja, ne mora značiti da će se uvijek služiti njima i čitati strategijski. Strategije čitanja pomažu u održavanju metakognicije i motivacije za vrijeme čitanja jer čitatelj treba poznavati strategije i treba biti spreman upotrijebiti ih. (Kolić Vehovec, 2013).

6. MOTIVACIJA ZA ČITANJE

Proučavajući literaturu naišla sam na mnoštvo različitih definicija i shvaćanja motivacije. Iz tog razloga, smatram da je vrlo važno prvenstveno definirati sam pojam motivacije. Promatrajući motivaciju kao psihološki fenomen definirat ćemo ju kao „stanje u kojem smo pobuđeni unutarnjim potrebama, porivima, težnjama, željama ili motivima, a usmjereni prema postizanju nekog vanjskog cilja koji djeluje kao poticaj na ponašanje,, (Petz, 2005: 203).

Pobuditi potrebu, porive i želju te zanimanje učenika za čitanje i samu knjigu trajna je zadaća nastave književnosti. U današnje vrijeme krize čitanja i nesklonosti knjizi taj problem posebno dolazi do izražaja. Iz tog razloga potrebno je mnogo više truda kako bismo zainteresirali učenike za samu knjigu te kako bismo ih motivirali na čitanje (Soče, 2009).

Čitalačka motivacija je, dakle, unutarnji poriv i želja pojedinca za samim procesom čitanja i uživanjem u njemu. Dijete motivirano na čitanje voli čitati, ima pozitivan stav o čitanju te mu je čitanje poželjna slobodna aktivnost. Da bi se ljubav prema čitanju održala, poticaji za čitanje prema djetetu trebaju dolaziti s mnogih strana. Najveći poticaj trebao bi dolaziti od roditelja, braće i sestara, odgojitelja, učitelja te predmetnih nastavnika. Želja za čitanjem i entuzijazam za otkrivanjem novih književnih djela trebaju se demonstrirati svakodnevno. Djeci treba omogućiti provođenje ovih aktivnosti u poticajnom okruženju u kojem će samostalno odabirati izvore za čitanje (Nikčević-Milković, 2016).

6.1. Vrste čitalačke motivacije

Kada govorimo o čitalačkoj motivaciji, moramo razlikovati njene tri najvažnije vrste: predškolska čitalačka motivacija, početna školska motivacija i motivacija za izvanškolsko čitanje. Spomenute vrste čitalačke motivacije imaju zajedničke preduvjete, a to su : osjećaj samopouzdanja, svjesnost o znanju čitanja i osjećaj kompetencije te povezanost čitanja i pisanja sa svakodnevnim iskustvima (Čudina- Obradović, 2000).

6.1.1. Predškolska čitalačka motivacija

Predškolska čitalačka motivacija predstavlja prvi djetetov poriv za knjigom, a može se pojaviti već u drugoj godini (Whiterurst & Lonigan, 1998 prema Čudina-Obradović, 2000). Motivacija za čitanje u predškolskoj dobi pojavljuje se kroz više načina. Primjerice, ako dijete samostalno potiče roditelje na zajedničko čitanje slikovnica, ako primjećuje natpise u bližoj okolini i pokazuje znatiželju o njihovom značenju, ako dijete već od malena primjećuje zasebna slova u okolini i želi znati naziv slova, ako pokazuju želju za pisanje pisama i poruka, ako dijete pokazuje izrazito zanimanje i uživljavanje u radnju pri zajedničkom čitanju slikovnica, često samoinicijativno razgledavanje slikovnica i ostalih knjiga sa slikama, ako dijete glumi da samostalno čita držeći knjigu u ruci (Čudina-Obradović, 2000). Za sam razvoj pozitivne predčitačke motivacije veoma je važna uloga roditelja te njihovo bavljenje s djecom u predškolskoj dobi. Kao što sam već spomenula u prethodnom poglavlju, veoma je bitno pobuditi djetetove emocije i doživljaje jer je to njihov prvi susret s pismom te je veoma poticajan u stvaranju pozitivnog odnosa prema knjizi i čitanju. Također su veoma bitni zajednički odlasci u čitaonicu, pregledavanje različitih knjiških predložaka te posuđivanje knjiga. Smatra se da će djetetova znatiželja i želja za čitanje biti veća ako okruženje u kojem odrasta bude ispunjeno čitačkim materijalom koji će djetetu biti dostupan u svakom momentu i za kojim će posegnuti samostalno, iz vlastitog interesa (Baker, 1997 prema Čudina-Obradović, 2000). Nije dobro djetetu nadmetati čitanje i tjerati ih da nauče čitati. Pozitivnu čitačku motivaciju

potiču aktivnosti čitanja koje u djetetu pobuđuju emocije, koje se provode kroz igru, veselje i zabavu. Djetetu treba samo približiti čitanje raznim postupcima te mu dopustiti da sami osjete želju i poriv za čitanje. U protivnom će dijete razviti averziju prema knjizi i čitanju jer će mu biti nametnuto (Čudina-Obradović, 2000).

6.1.2. Početna školska motivacija za čitanje

Ulaskom u školu, djetetu čitanje postaje jedna od najvažnijih školskih obaveza te je primorano savladati dešifriranje. U ovoj fazi mu se na neki način nameću čitalački sadržaji te je primorano svakodnevno i kontinuirano čitati ono što mu je zadano. Upravo zbog kompleksnosti samog procesa dešifriranja i nametanja čitanja kao obaveze, dijete vrlo lako može izgubiti prethodno stečenu predčitačku motivaciju. Iz tog razloga vrlo je važno pomoći djetetu u pronalasku novog oblika motivacije za čitanje. U ovoj fazi, veliku ulogu ima sam učitelj razredne nastave koji će prepoznati znakove prijenosa i promjene motivacije te prilagoditi razredno ozračje i učiniti ga ugodnim za daljnji razvoj čitalačke motivacije (Čudina-Obradović, 2000).

Činitelji koji ovise o tome koliko će dijete samostalno i dobrovoljno čitati, odnosno baviti se bilo kakvom čitalačkom aktivnošću su : unutarnja motivacija koja se očituje u samoj želji i zainteresiranosti učenika da sazna smisao napisanog te samo učenikovo uživanje u sadržaju teksta, također je vrlo bitna i vanjska motivacija koju predstavlja postizanje dobrih ocjena i ostalih priznanja, te socijalna motivacija koja se manifestira kroz samu mogućnost čitanja i prepričavanja s odraslima i vršnjacima te prihvaćanje čitanja kao zahtjeva kojemu svako društvo mora udovoljiti (Čudina-Obradović, 2000).

6.1.3. Motivacija za izvanškolsko čitanje

Nakon savladavanja procesa šifriranja i dešifriranja, preostaje motivacija za izvanškolsko čitanje koja se određuje djetetovom željom, zanimanjem i uživanjem u čitanju u slobodno vrijeme. Ako dijete u izvanškolsko vrijeme većinu vremena provodi čitajući i uživajući u književnim sadržajima, pospješit će

razumijevanje pročitano, proširit će vlastiti rječnik i širinu znanja te će vrlo glatko čitati (Wigfield i Guthrie, 1997 prema Čudina Obradović, 2000). Izvanškolsko čitanje pospješuje primjenjivanje strategija razumijevanja čitanja. Odabir motivacija kojima učitelj potiče učenike na izvanškolsko čitanje ovisi o njihovim doživljajno-spoznajnim mogućnostima, vrsti i strukturi književnih djela. Također pospješuje i izgrađivanje kulture čitanja (Lučić-Mumlek, 2002).

„Metodika nastave lektire i književnosti u razrednoj nastavi uspostavila je niz različitih postupaka u motiviranju učenika za pristup lektirnim djelima, koji vode mogućem usuglašavanju učenikovih interesa, receptivnih mogućnosti razvijenosti književnog ukusa i posebnosti (Kovačević, 1997:155) dječjih književnih ostvarenja i učenika, specifičnog čitatelja koji tek počinje izgrađivati kulturu čitanja“ (Lučić-Mumlek, 2002:48).

7. STRATEGIJE ZA POTICANJE ČITAČKE MOTIVACIJE

Istraživanja su pokazala da je glavni i najvažniji preduvjet čitalačke motivacije i budućeg učestalog i samoinicijativnog izvanškolskog čitanja, usvajanje čitalačkih vještina i strategija čitanja (Cunningham i Stanovich, 1997 prema Čudina-Obradović, 2000).

Autorica Čudina- Obradović u svojoj knjizi „Kad kraljevna piše kraljeviću“ navodi da će učenici biti motivirani na čitanje ako je čitanje popraćeno ugodnim razrednim ozračjem i aktivnostima čitanja koje podsjećaju na predškolske aktivnosti čitanja, ako učenik može za kratko vrijeme postići osjećaj kompetencije i uspjeha kao čitatelj ili spisatelj, ako im se pobudi znatiželja za cjelinu stvaranjem posebno zanimljivog i privlačnog angažmana na početku cjeline, ako aktivnosti čitanja razumiju kao nešto što je povezano s njihovim svakodnevnim iskustvom te ako mogu uočiti povezanost pisanog teksta i radnje, ako mogu aktivno sudjelovati u nekoj zanimljivoj čitalačkoj aktivnosti, ostvariti aktivno sudjelovanje u tekstu, ako mogu samostalno izabirati između nekoliko ponuđenih čitalačkih i spisateljskih sadržaja i aktivnosti, ako u čitalačkim aktivnostima sudjeluju zajedno s vršnjacima i odraslima i kao posljednje, ako za izvršeni zadatak u nekoj čitalačkoj aktivnosti dobiju priznanje okoline (Čudina-Obradović, 2000).

U ovom poglavlju predstaviti će moguće strategije za poticanje čitanja u osnovnoj školi.

7.1. Ugodno razredno ozračje i aktivnosti koje podsjećaju na ugodu iz predškolskih aktivnosti

Učenici u prvi razred dolaze visoko motivirani na čitanje prvenstveno zbog ugodnog ozračja i okoline u kojoj su se izvršavale aktivnosti čitanja. Kutić za čitanje u predškolskim ustanovama stvorio je kod djece vesele i vedre uspomene te su naviknuli čitati u opuštenoj atmosferi bez ikakvog pritiska. Kako bi se održala učenikova motivacija potrebno je u učionici stvoriti upravo takav kutić za čitanje koji će biti ispunjen udobnim i toplim predmetima kao što

su jastučići, strunjače, naslonjači i slično. Isto tako učenici mogu donijeti i svoje osobne stvari kao što su plišane igračke ili omiljene slikovnice i tekstovi koje su čitali kako bi stvorili neposrednu vezu s predškolskim djetinjstvom. Najbitnije je da kutić za čitanje sadrži materijale i predmete koji imaju veliko emocionalno značenje za učenike. U kutiću za čitanje mogu se provoditi aktivnosti čitanja, prepričavanja priča, osmišljavanja priča, kreativne igre s pričama i slično (Čudina-Obradović, 2000).

7.1.1. Polica „Moja najmilija igračka“

Ova aktivnost provodi se na način da se od svakog učenika zatraži da u školu donese od kuće najdražu igračku na koju će zabilježiti svoje ime. Svrha ove aktivnosti je da učenik predstavi i opiše razredu svoju najdražu igračku te da iznese razloge zašto mu je ona najdraža, na koji način se igra s njom, koja vrsta igre mu je najdraža, ima li neko posebno značenje za njega, doživljava koji ga vežu za samu igračku i slično. Aktivnost se provodi više dana, svakim danom će nekoliko učenika predstavljati svoju najdražu igračku.

Nakon početne aktivnosti upoznavanja, igračke se mogu koristiti za mnoge druge aktivnosti. Primjerice, učiteljica predstavljenu igračku s ispisanim imenom može odložiti na posebno mjesto u kutiću. Nadalje, učenici mogu oslikati predstavljenu igračku ili događaje i doživljava koje je učenik opisao pri predavljanju igračke te crteže mogu odložiti na pano koji je predviđen za njih. Također se od crteža može izraditi Knjiga o doživljaju ili učiteljica može snimiti djetetovu priču koja će postati temelj za izradu knjige o doživljaju. Svi izrađeni materijali postavljaju se na dostupno mjesto učenicima na polici u kutiću za čitanje pokraj pripadajuće igračke (Čudina-Obradović, 2000).

7.1.2. Polica „Moja najmilija slikovnica“

Na sličan način može se provesti aktivnost „Moja najmilija slikovnica“, kada će učenici u školu donijeti svoje najomiljenije slikovnice. Slikovnice se također postavljaju na određeno mjesto u kutiću te se s njima mogu provesti prethodno opisane aktivnosti, ali se također mogu izmisliti dodatne, nove

aktivnosti. Provodeći vrijeme u čitačkom kutiću učenici mogu razgledavati i čitati svoje, ali i tuđe slikovnice, pravilno i pažljivo odnoseći se prema njima. Važno je da učenici nauče s poštovanjem postupati prema tuđoj knjizi, kao što se odnose i prema svojoj. Koristeći se slikovnicama, učenici mogu sudjelovati u aktivnostima čitanja, prepričavanja, likovnim i ostalim interpretacijama svoje i tuđe slikovnice. Aktivnosti se mogu provoditi individualno ili u manjim skupinama (Čudina-Obradović, 2000).

7.1.3. Postizanje osjećaja kompetencije i uspjeha „ja znam čitati i pisati“

Učeničeva potreba za postizanjem kompetencija u procesu čitanja i osjećaja „ja znam čitati“ mogu se postići različitim vještim i djetetu interesantnim metodama. Važno je da dijete kroz različite aktivnosti stekne dojam da samostalno i na vrlo lak način može pročitati cijeli tekst (Čudina-Obradović, 2000).

7.1.4. Slikovnica bez riječi

U fazama početnog čitanja učenike možemo motivirati slikovnicom bez riječi. Kako i sam naziv govori, za ovu aktivnost potrebna nam je slikovnica koja sadrži samo ilustracije. Ilustracije predstavljaju tijek i događaje određene priče. Aktivnost se provodi na način da se prvenstveno s učenicom razgovara o pojedinim slikama, učenik opisuje što se na slikama nalazi i na koji način oni doživljavaju određenu sliku. Učenik opisuje događaje koje primjećuje na slici i na taj način stvara svoju vlastitu priču te razvija maštu. Zatim se razgovor o pojedinim slikama provodi još jednom te se zapisuje što je dijete reklo za pojedinu sliku. Naposljetku se izrađuje učenikov primjerak slikovnice. Ova metoda vrlo je važna za osvješćivanje konstatacije da se svaka slika može opisati govorom te da se svaki oblik govora može pretočiti u jasan tekst koji stalno i na jednak način opisuje sliku odnosno zbivanja na slici. Pomoću slikovnice bez riječi učenik vrlo lako stječe osjećaj samopouzdanja upravo iz razloga jer je tekst

proizveo on sam, odnosno on je autor osmišljenog teksta. Učenik je stoga ponosan na vlastito postignuće te na taj način postiže osjećaj „ja mogu čitati“ (Čudina-Obradović, 2000).

7.1.5. Četiri slike-priča

Ova aktivnost provodi se na način da učenik priča priču prema nekom nizu slika. Učitelj pripremi četiri slike koje prikazuju neke događaje, a koje je prethodno izrezao iz starih novina, časopisa, knjiga, slikovnica. Slike se poredaju određenim redosljedom na šareni kolaž. Ova aktivnost zahtjeva od učenika da promatrajući slike razmisle o događajima i likovima na slikama te da pokušaju složiti priču. Na ovaj način pobudit ćemo učeničku maštu i sposobnost pričanja priča (Čudina-Obradović, 2000).

7.1.6. Priča na zemljovidu

Za provođenje ove aktivnosti prvenstveno je potrebno izraditi zamišljeni svijet, odnosno zemljovid na kartonu ili hamer-papiru. Ovaj zamišljeni svijet predstavlja mjesto radnje u kojem će se priča, koju će učenici osmisliti, odvijati. Zemljovid može predstavljati i mjesto radnje već pročitane priče koju će učenici pomoću zemljovida prepričavati. Kako bi oživili priču, učenici će na kartonu ili od raznih materijala izraditi likove koji će se tijekom pričanja priče kretati po zemljovidu i kojima će prikazati radnju priče (Čudina-Obradović, 2000).

7.1.7. Mala knjiga

Za postizanje čitalačke motivacije, najvažnije je učeniku vizualno prilagoditi tekst tako da se ono osjeća kao da je pročitao cijelu knjigu. To možemo postići na način da od jednog kratkog teksta napravimo knjigu uz pomoć kolaža koja će biti ispunjena ilustracijama te djetetu zanimljiva. Isto tako možemo pronaći već napisanu slikovnicu koja na svakoj stranici sadrži po jednu rečenicu

koja opisuje jasnu sliku, odnosno događaj. Na taj način učenik stječe dojam da je pročitao cijelu knjigu te stječe dojam kompetentnog čitatelja. Uz povećanje samopouzdanja na ovaj način podiže se i razina učenikove čitačke motivacije (Čudina-Obradović, 2000).

7.1.8. Knjiga predvidivog teksta

Knjiga predvidivog teksta predstavlja aktivnost vrlo sličnu Maloj knjizi samo što se na svakoj lijevoj stranici postavlja pitanje koje na svakoj sljedećoj, odnosno desnoj stranici, dobiva jasan odgovor tekstem i slikom. Pitanje i odgovor su uvijek istog oblika, ali se uvijek mijenja po jedna ključna riječ (Čudina-Obradović, 2000).

7.1.9. Naizmjenična knjiga

Ova aktivnost provodi se u paru. Važno je da jedan od članova bude vješt čitatelj, primjerice roditelj ili učitelj. Naizmjeničnu knjigu priprema roditelj ili učitelj na način da prekroji tekst koji je odabrao za čitanje. Tekst će prekrojiti na način da se na lijevoj stranici uvijek nalazi veći i teži dio teksta, a na desnoj strani nekoliko jednostavnih rečenica povećanog sloga popraćene ilustracijama. Za početak treba ostvariti dogovor s učenikom da on uvijek čita tekst na desnoj stranici, a partner na lijevoj. Za vrijeme čitanja, učenik sluša partnera dok čita te pogledom prati tekst napisan na lijevoj stranici, a samostalno čita naglas tekst na desnoj stranici. Na taj način učenik postiže dojam da ima iste sposobnosti za čitanje kao i njegov partner (Čudina-Obradović, 2000).

7.1.10. Kutić priča

U ovoj aktivnosti mogu sudjelovati najviše četiri male skupine učenika. Zadatak svake skupine je pripremiti svoj kutić za priče. Njihov zadatak je

na temelju pročitane priče osmisliti scenografiju, tuljac-priču ili dioramu na temelju prethodno pročitane priče. Nakon toga, učenici međusobno moraju podijeliti uloge u pričanju priče. Učenici mogu odrediti vodiča koji će kroz priču čitati tekst ili odabrati posebne uloge za pričanje početka, sredine i kraja priče. Ostali učenici dobivaju uloge određenog lika te u prikladnim momentima glume dijaloge ili monologe određenog lika. Svaki kutić trebao bi biti ukrašen zavjesom, plakatom, panoom ili tkaninom koja stvara ozračje priče kako bi se postigao teatralni dojam. Ostali učenici odabiru najzanimljiviji kutić priča, a kasnije se izmjenjuju slušači i izvođači, pa tako i publika za pojedine kutiće (Čudina-Obradović, 2000).

7.1.11. Čitačko kazalište

Čitačko kazalište je, kao i Kutić priča, podjela čitačkih uloga različite zahtjevnosti teksta. Važno je unaprijed napraviti čitački scenarij po kojem će najveći dio teksta za čitanje dobiti voditelj, a manje dijelove ostali likovi prema raspoređenim ulogama. Napredni čitači ili učitelj će čitati veliki tekst koji vodi priču, a ostali učenici bit će podijeljeni po ulogama te čitati manje dijelove kao što su dijalozi i monolozi (Čudina-Obradović, 2000).

7.2. Pobuđivanje želje za sadržaj čitanja

7.2.1. Nastavi priču

Djecu je potrebno zaintrigirati za sadržaj priče. Jedan od najlakših načina je nakon pročitane dijela priče, učenicima postaviti pitanje „Što mislite, što se dogodilo dalje?“. Pitanje se postavlja nakon zajednički pročitane prvog dijela nekog teksta ili knjige. Na ovaj način zainteresirat ćemo učenike te ih potaknuti na razmišljanje i maštanje, pa tako čak možemo, zapisujući ideje učenika, napraviti „veliku knjigu“ osmišljenu prema početku nekog već napisanog književnog djela. Nakon toga učenici mogu dobiti zadatak pročitati neku cjelinu,

odlomak, poglavlje i izložiti o tome u razredu. Mogu se provoditi razne aktivnosti kao što su knjižni pano, izrada slikovnice ili crteža, usmeno prepričavanje ili odgovaranje na pitanja i slično (Čudina-Obradović, 2000).

7.2.2. Knjižni pano

Knjižni pano je aktivnost koja uključuje izrađivanje ilustracija glavnih dijelova pročitane priče. Učenici nakon pročitane priče razgovaraju o događajima u priči te uz pomoć učitelja izdvajaju najbitnije dijelove na početku, u sredini i na kraju priče. Učenici zatim ilustriraju izdvojene događaje te na pano lijepe od tri do pet slika koje opisuju izdvojene događaje i likove iz priče. Izdvojene ilustracije izložene su na knjižnom panou te podsjećaju učenike na pročitane priče. Učenici na taj način stječu motivaciju za ponovno čitanje i prepričavanje pročitane priče (Čudina-Obradović, 2000).

7.2.3. Tuljac priča

Tuljac priča predstavlja niz crteža na komadu tanjeg kartona koji su odijeljeni okomitom crtom. Na crtežima su, kao i na knjižnom panou, izdvojeni glavni i najvažniji dijelovi neke pročitane priče. Postupnim odmatanjem tuljca s lijeva na desno odvija se i pripovijeda priča. Kako bi se tuljac lakše odmatao i kako bi nesmetano mogli uživati u priči, tuljac se može pričvrstiti na neku čvrstu podlogu (Čudina-Obradović, 2000).

7.2.4. Čitanje u nastavcima s cijelim razredom

Kako bi se svakodnevno održavala motivacija za čitanje, učitelj može na početku ili na samom kraju izdvojiti dvadeset minuta za provođenje aktivnosti čitanja u nastavcima s cijelim razredom. Čitanje se provodi na način da se prije, za vrijeme i nakon čitanja teksta koji je predviđen za taj dan razgovara s učenicima.

Isto tako tekst se može podijeliti na smislene rečenice te čitati u dijelovima dan za danom. Učitelj postavlja pitanje iz prethodne aktivnosti „što mislite, što će se dogoditi dalje?“, te nagoviješta da će tu informaciju saznati sljedećeg čitanja. Ove aktivnosti, osim što povećavaju motivaciju za čitanje, poboljšavaju vještine dešifriranja, razumijevanja teksta i prepričavanja (Čudina-Obradović, 2000).

7.2.5. Audio-priča

Djeci će biti veoma zanimljivo ako im neko književno djelo predstavimo u multimedijском obliku pomoću audio-priče. Ova aktivnost provodi se na način da se učenicima početak priče ili cijela priča snimi na audiokaseti. Mogu se pronaći već snimljene kasete, ali korisnije je ako ju učitelj sam snimi na audiokasetu ili cd. Na audiokasetu ili cd se mogu dodati razni zvučni efekti. Vrlo je važno koristiti zvučni signal za početak i kraj stranice te dodati objašnjenja i upozorenja koja će se tonom glasa razlikovati od tona pričanja priče. Učenici na taj način mogu pratiti tekst u priči ili slikovnici te ga istodobno slušati pomoću slušalica ili zajednički na kasetofonu. Kao i nakon svake aktivnosti, važno je razgovarati o poslušanoj priči te provesti razne aktivnosti crtanja, pisanja, prepričavanja i slično (Čudina-Obradović, 2000).

7.2.6. Multimedijсka priča

Kao što i sam naziv govori, ova aktivnost trebala bi sadržavati sredstva različitih medija. Učitelj se za ovu aktivnost mora prethodno pripremiti te u kutiju postaviti audio priču, ilustracije glavnih dijelova priče, slikovnicu bez teksta, samu slikovnicu i slično. Multimedijсka priča otkriva razne načine slušanja, čitanja, pričanja i prepričavanja priča. Kada se kutija otvori, učitelj će učeniku pokazati da se priča može slušati, zatim slušati prateći tekst u slikovnici, kako ju može prepričati pomoću knjižnog panoa i slično. Ova aktivnost veoma je korisna za razumijevanje povezanosti govornoga i pisanog teksta (Čudina-Obradović, 2000).

7.2.7. Mala knjiga u knjizi

Uz veliku knjigu koju učenici imaju zadatak pročitati za lektiru, učitelj može izraditi malu knjigu koja će sadržavati sve bitne dijelove knjige. Mala knjiga će sadržavati jasnu sliku o likovima koji se spominju u književnom djelu te prepričanu radnju prvog poglavlja ili manje dionice djela kako bi se učenici dodatno zainteresirali za čitanje lektire (Čudina-Obradović, 2000).

7.3. Doživljaj čitanja/pisanja kao nečega što je povezano s djetetovim svakodnevnim iskustvom i praktičnom uporabom

7.3.1. Uporaba natpisa

Učenike treba poticati da primjećuju tiskovine u svojoj neposrednoj blizini kako bi stekli dojam koliko je čitanje bitno u svakodnevnom životu. Potrebno je skrenuti im pažnju na to da se oko nas, na predmetima koje svakodnevno koristimo, nalaze natpisi kao što su upute za korištenje, nazivi proizvoda i slično. U čitačkom centru može se postaviti pano na koji će se postaviti naslov središnje teme. Učenici će kod kuće istraživati te pronalaziti tiskovine koje se odnose na tu temu te ih donositi u razred. Zajedno s učiteljem koji će objasniti učenicima značenje određenih tiskovina, lijepit će tiskovine na predviđeni pano te će tako broj tiskovina svakodnevno rasti (Čudina-Obradović, 2000).

7.4. Zadovoljenje potrebe za aktivnim sudjelovanjem u tekstu

Aktivno sudjelovanje u stvaranju i razumijevanju teksta u kojem učenik sudjeluje samostalno, veoma je motivirajuća aktivnost iz razloga što sadrži procese čitanja i pisanja (Čudina-Obradović, 2000).

7.4.1. Pisanje o vlastitom doživljaju

Pisanje priče o vlastitom doživljaju veoma je važan način povezivanja pisanog teksta s nekim zbivanjem, radnjom ili nečim što se neposredno nadovezuje s učenikovim osobnim iskustvom. Priča o vlastitom doživljaju je priča koju zapisuju roditelj ili učitelj prema učenikovom napatku. Dakle, učenik ili roditelj rukom ili na računalu zapisuju tekst koji je učenik samostalno osmislio, a sadržava njegov osobni doživljaj. Učenik roditelju ili učitelju prepričava životni događaj koji je ostavio veliki utisak na njega, bilo to na izletu, u kući, u šetnji, na putovanju. Priča može biti i plod učenikove mašte ili možda san kojeg se učenik sjeća te ga je spreman prepričati. Nakon što je priča zapisana, učenik samostalno oblikuje tekst u slikovnicu ili vlastitu knjigu te po želji dodaje ilustracije. Naposljetku, priča kao gotov proizvod predstavlja učenikov prvi samostalni rad te je on autor te priče. Učenik će s ponosom i zadovoljstvom vrlo rado iščitavati svoj prvi autorski rad te će tako pospješiti svoju motivaciju za čitanje. Ova aktivnost može se provesti u razredu kao skupna aktivnost u kojoj će učenici diktirati rečenice o nekom događaju u razredu, primjerice posjetu gosta, kućnog ljubimca, odlaska u knjižnicu, na izlet ili slično. Učitelj zapisuje na ploču rečenicu po rečenicu u izvornom obliku kako su je učenici izrekli. Priču je prvenstveno potrebno zajednički pročitati te uvidjeti je li potrebno unijeti promjene. Kada priča bude u potpunosti sastavljena u pravilnom obliku, potrebno ju je nekoliko puta pročitati s učenicima te štapićem pokazivati koja riječ se pritom čita (Čudina-Obradović, 2000). Pisanje priče o vlastitom doživljaju samo je jedna od aktivnosti koja zadovoljava učenikovu potrebu za

aktivnim sudjelovanjem u tekstu. Na sličan način mogu se provoditi aktivnosti Pisanje knjige o priči, Izrada priče na grafoplijama, Izrada knjižnog panoa, Izrada tuljac priče, Sudjelovanje u čitačkom kazalištu, izrada slikovnice likova i slično (Čudina-Obradović, 2000).

7.5. Mogućnost samostalnog izbora između različitih sadržaja

Svako dijete je individua za sebe i svako dijete ima pravo izbora na sadržaj koji će čitati. Učenici u pravilu stvaraju negativan stav prema čitanju jer im se nameću književna djela koja bi trebali čitati. Uz čitanje obaveznih lektirnih djela, važno je u čitačkom kutiću učenicima ponuditi što veći izbor sadržaja na kojima će uvježbavati svoje vještine razvoja čitanja i pisanja. Učitelj mora od samog početka učenicima dati mogućnost izbora kojim aktivnostima čitanja će se baviti i na koji način će reagirati na pisani tekst, bilo to pisanjem, crtanjem, dramatizacijom ili nekim drugim, osobnim načinom. Pri odabiru aktivnosti, važno je obratiti pozornost na primjerenost materijala i aktivnosti za dijete s obzirom na njihovu uspješnost u procesu čitanja. Najpoticajniji je materijal koji je malo zahtjevniji od učenikovih stečenih čitačkih vještina. Autori Manning i Manning (1996) smatraju da će „procvasti ona djeca koja imaju mogućnost vlastitog izbora svojega reagiranja na ono što čitaju“. Također su u svom radu predstavili popis mogućih čitačkih aktivnosti koje pospješuju samu motivaciju. Motivacijski oblici koji se mogu provoditi u nastavi su oblici izbora nastavka, proširenja i interpretacije aktivnosti čitanja. Autori prvenstveno navode motivacijske oblike koji proširuju aktivnost čitanja govorom, a to su : skupna rasprava o knjizi, rasprava o pitanjima koja se obrađuju u knjizi, usmeno izvješće, panel diskusija u kojoj sudjeluje istodobno nekoliko učenika, promidžbeni govor za čitanje knjige, čitačko kazalište za cijelu knjigu ili neke dijelove. Zatim aktivnosti koje aktivnost čitanja proširuju dramatizacijom: improvizacija prizora, prerada dijaloga u monolog, lutkarska predstava, „telefonski“ dijalog u knjizi i slično. Nadalje, proširenje likovnim prikazom: tematski pano s opisima scena i likova, kalendar događaja u knjizi, strip o događajima u knjizi, kolaži o prizorima u knjizi, dijagram prizora, diorame prizora, zemljovid događaja, mobilni s

likovima, murali prizora i likova, tuljac priča s opisima prizora. Aktivnost čitanja može se proširiti kroz aktivnosti pisanjem kao što su promidžbeni letak za knjigu koji sadržava informacije o knjizi kojima bi učenik prema svom mišljenju potaknuo druge da ju pročitaju, članak za novine ili časopis, prikaz same knjige, biografija autora ili ilustratora, mogući dnevnički zapisi nekog od likova, tekst na omotnici knjige, opis najupečatljivijih prizora knjige, pismo o knjizi koje može biti napisano prijatelju, autoru, ilustratoru, novinama i slično, popis činjenica o knjizi, izvještaj o nekom aspektu knjige, pjesma o liku, mogući dijalozi likova. Aktivnost čitanja također se može proširivati izradom prikaza za medije. Mogu se izraditi audio-snimke dijelova knjige, video-snimke scena iz knjige, projekcija grafofolija koje objašnjavaju knjigu. Osim prikaza za medije, učenici mogu izrađivati čitački protokol kroz aktivnosti opisivanja mjesta zbivanja i ozračja, opisujući glavne likove ili neke od glavnih likova, opisivanjem ideje o tome kako bi učenik ilustrirao knjigu, pisanjem pisma jednom od likova iz priče. Također učenici mogu razmisliti i objasniti što bi oni drugačije napisali da su autori knjige, nabrojiti što su sve naučili dok su čitali knjigu, objasniti svoj stav o doživljaju pojedinih likova iz knjige. Mogu ispisati popis događaja ili akcija u knjizi, načiniti popis riječi koje prije nisu znali, ali su prepoznali njihovo značenje u knjizi te objasniti na koji način su ih prepoznali. Mogu se provoditi aktivnosti u kojima će učenici opisati događaj koji je bio vrhunac radnje, u kojima će sastaviti popis pouka koje proizlaze iz same knjige, napisati pismo koje će sadržavati objašnjenje zašto bi netko trebao ili ne bi trebao pročitati knjigu (Čudina-Obradović, 2000. prema Manning & Manning 1996).

7.6. Zajedničko sudjelovanje u čitalačkim aktivnostima

Za postizanje početne čitalačke motivacije veoma je važno zajedničko čitanje, prepričavanje i transformacija priče. Djetetu je tijekom stjecanja prvih vještina dešifriranja, svakako važna nečija potpora i prisutnost. Veoma mu pomaže kada je netko uz njega i kada ga samo sluša ili, ako je to moguće, zajednički s njime čita. Osoba koja sudjeluje u zajedničkom čitanju mora biti zainteresirana za sam proces čitanja i aktivno sudjelovati u njemu. U ranom djetinjstvu i predškolskoj dobi, veliku ulogu u ostvarivanju zajedničkog čitanja,

igra uloga zainteresiranosti roditelja. U osnovnoj školi odgovornost preuzima učitelj koji će u svom radu sa učenicima poticati suradnički oblik učenja, odnosno čitanja. „Suradničko učenje zajedničko je učenje učenika u parovima ili malim skupinama s ciljem rješavanja zajedničkoga problema, istraživanja zajedničke teme ili nadogradnje uzajamne spoznaje radi stvaranja novih ideja, novih kombinacija ili jedinstvene inovacije“ (Peko i sur., 2003: 17). Suradničkim učenjem učenici zajednički čitajući i interpretirajući isti materijal dolaze do podataka koji su im potrebni da bi došli do rezultata. Međusobnom komunikacijom i radom na zadanom tekstu pronalaze najbitnije sastavnice u tekstu i pronalaze odgovora na postavljena pitanja. Suradničkim učenjem osim razvijanja čitačkih vještina, razvijaju se i mnoge socijalne vještine (Visinko, 2014). Učenici će na ovaj način najneposrednije primijetiti važnost pisanog teksta i njegovu upotrebljivost u određenim zadacima (Čudina-Obradović, 2000).

7.7. Priznanje okoline

Osim prave čitačke motivacije, koja se manifestira kroz osobnu želju i uživanje u čitanju, važno je pritom zadovoljiti i neke vanjske činitelje. Kao vanjski čimbenici navode se potreba za priznanje okoline te želja da se zadovolji roditelje. Vanjskim čimbenicima treba pridodavati minimalnu važnost te se svakako treba posvetiti razvijanju unutarnjih čimbenika za poticanje čitačke motivacije. Neke od aktivnosti za priznanje okoline jesu „Leptirko Lektirko“ i „Čitateljska putovnica“.

7.7.1. Leptirko Lektirko

Zanimljiva i djeci simpatična metoda Leptirko Lektirko provodi se na način da se djetetu kao vidljiva nagrada za pročitano cjelinu ili književno djelo poklanja slika leptira. Dobivena slika prikuplja se u lektirnom protokolu koji predstavlja obrazac s određenim podacima kao što su ime učenika, ime autora, ime djela, nadnevak početka čitanja te nadnevak završetka čitanja lektirnog djela. Također sadrži i spomenutu rubriku za nagradne leptire. Lektirni protokol također

može sadržavati pitanja za provjeru razumijevanja pročitano djela (Čudina-Obradović, 2000).

7.7.2. *Čitateljska putovnica*

Čitateljska putovnica pokazala se kao veoma korisna aktivnost kojom se postupno uvodi učenike u svijet knjige. Svaki učenik posjeduje vlastitu čitateljsku putovnicu koju ispunjava vikendom i koju učiteljica jednom tjednom evidencijski pregledava. Učenici u svoju putovnicu upisuju određene podatke za svako pročitano djelo. Putovnica sadrži sljedeće podatke: puno ime i prezime pisca, naslov djela, vrsta teksta, broj stranica u djelu, broj pročitanih stranica, nadnevak zapisivanja, brojčana ocjena pročitano djela te zanimljivosti i mudre misli. (Čudina-Obradović 2000 prema Pušić 1999).

7.7.3. *Istraživačko čitanje*

Istraživačko čitanje, kako i sam naziv govori, predstavlja proces čitanja u kojem učenici samostalno nešto istražuju. Može se provoditi samostalno, u paru ili u grupi (Soče, 2010).

„Istraživačko čitanje podrazumijeva otvorenost prema istraživanju, jaču motivaciju, maksimalnu misaonu uključenost radi uočavanja dominantnih vrijednosti književnog djela. Istraživačkim čitanjem učenici samostalno dolaze do informacija, vrše obradu, organiziraju misli o pročitano tekstu, traže/istražuju odgovore na postavljeno pitanje, pripremaju se da svoje nalaze i sudove kazuju, obrazlažu, zapisuju „ (Soče, 2010: 75). U odgoju i obrazovanju se uvijek polazi od pretpostavke da će učenici uspješnije i brže naučiti nešto ako samostalno dolaze do odgovora i usvajaju nova znanja metodom otkrivanja. Aktivnosti istraživačkog čitanja koje će učitelj provoditi s učenicima na satu, potrebno je pripremiti prije nastavnog sata u obliku kraćih zadataka koje će učenici s određenim naporom moći riješiti. Cilj istraživačkog čitanja je da učenici odgovore na pitanja i rješenja zadataka pronađu u zadanom tekstu. Metoda otkrivanja

zahtijeva više vremena i izuzetnu metodičku spremnost nastavnika. Uloga nastavnika tada je sve više u psihološko-didaktičkom vođenju, a ne toliko u izravnom „poučavanju”. Raznovrsne istraživačke aktivnosti potiču unutarnju motivaciju koja predstavlja cilj nastavnih strategija. Učenik dobivene informacije nastoji integrirati u svoj konceptualni sustav te ih pomoću kognitivnih strategija i prethodnog znanja pokušavaju restrukturirati. Istraživanje je sinonim radoznalosti. Učenje je istraživanje i zaslužuje posebnu istraživačku pažnju. Poticanje svijesti o značaju učenja, svijesti o vlastitom mišljenju i mogućnosti otkrivanja vlastitim intelektualnim naporom temeljni je zahtjev metodike nastavnog rada. Cilj nastavnih strategija treba biti usmjeren na unutarnju motivaciju koja se potiče raznovrsnim istraživačkim aktivnostima svakog pojedinca. Dijete nije pasivan primatelj informacija. Dobivene informacije ono nastoji integrirati u vlastiti konceptualni sustav i restrukturirati ih uz pomoć kognitivnih strategija i prethodnog znanja (Soče, 2012). Planiranje svakodnevnog rada u razredu uključuje i planiranje motivacijskih postupaka. Učitelj treba biti izuzetan stručnjak i pronaći originalne motivacijske postupke i sredstva za realizaciju sadržaja iz različitih područja ljudskog znanja. Interpretativno čitanje teksta ima izrazitu snagu motiva. Jednaku snagu ima i individualno čitanje u sebi te upotreba zvučnih zapisa i povezivanje sadržaja književnog djela sa sadržajem glazbene i likovne umjetnosti (Soče, 2012). U učenju otkrivanjem učenici se ohrabruju kako bi tražili informacije koje su im potrebne da riješe neki problem vlastitim snagama. Učenje otkrivanjem u nastavi potiče razvijanje kognitivne sposobnosti učenika i spoznajna radoznalost učenika (Soče, 2012: 77).

7.8. Literarna druženja i organizirani odlazak u knjižnicu

Literarna druženja i odlazak u knjižnicu učitelj može organizirati samostalno za svoj razredni odjel, ali i u dogovoru s paralelnim razrednim odjelima. Poželjno je što češće organizirati ovakva druženja kako bi se održao kontinuitet učenikovog doticaja s knjigom i pisanom riječi. Literarna druženja predstavljaju organizirana druženja na kojima se učenici okupljaju kako bi predstavili ostatku skupine što su pročitali. Provode se aktivnosti kao što su

prepričavanje pročitano djela, pripovijedanje o pročitano djelu, čitaju se pjesme ili pripremljeni ulomci iz knjiga koje su ih posebno dojmile. Učenici također mogu čitati pjesme ili priče koji su samostalno napisali. Za vrijeme druženja, osim učenika, učitelj također pripovijeda o knjigama koje je pročitao i predstavlja ih učenicima. Organiziranje literarnih druženja u školskoj knjižnici te uključivanje školskog knjižničara pretvara druženja u pravu svečanost koja može potaknuti na čitanje i one učenike koji nisu odabrali knjigu za čitanje (Lučić-Mumlek, 2002).

7.9. Doživljajno-spoznajna motivacija

U nastavi hrvatskog jezika, velika važnost pridaje se doživljajno-spoznajnoj motivaciji u svim metodičkim modelima interpretacije književnoumjetničkoga djela. Postoji više vrsta doživljajno-spoznajne motivacije za recepciju književnoumjetničkoga proznoga i poetskog teksta. Potrebno je obratiti na samu prirodu književnog djela, tematsko-idejnu usmjerenost te značajke književnog djela pri odabiru doživljajno-spoznajne motivacije (Lučić-Mumlek, 2002).

Ako za odrednice uzmemo u obzir umjetničke značajke književnog teksta i recepcijske mogućnosti učenika, mogu se utvrditi sljedeće vrste doživljajno-spoznajnih motivacija:

1. motivacije utemeljene na osobnim iskustvima učenika (emocionalnim, socijalnim, moralnim i intelektualnim),
2. glazbene, likovne i filmske motivacije,
3. motivacije utemeljene na književnoteorijskim i književnopovijesnim sadržajima,
4. motivacije utemeljene na općekulturnim sadržajima,
5. motivacije lingvostilističke (jezično-stilske),
6. motivacije utemeljene na filozofskim, sociološkim i povijesnim sadržajima (Rosandić, 2005).

Kada pripremamo interpretaciju nekog djela, vrstu motivacije odabiremo u skladu s njezinim ciljevima. Postoje različiti postupci kojima ostvarujemo određenu motivaciju. Neki od njih su:

Anketiranje, zadavanje asocijativne tematske riječi, pokazivanjem likovnih priloga i crteža, aktivnim slušanjem glazbe, gledanjem lutkarskog, crtano ili igranog filma ili kazališnih predstava, samostalnim pisanim radovima učenika, osobnim izlaganjem učitelja ili samog učenika.

Anketiranje nam uvelike pomaže kako bismo otkrili učenička intelektualna, socijalna i emotivna iskustva, njihov svijet, stupanj književne kulture i usmjerenost književne interpretacije te kako bismo na temelju toga mogli odabrati odgovarajuću vrstu motivacije (Lučić-Mumlek, 2002).

Koristeći se igrama asocijacija i raznim aktivnostima koje uključuju zadavanje asocijativnih tematskih riječi, pokrenut ćemo doživljajni kontekst za interpretaciju te usmjeriti učeničke misli na samu tematiku književnog djela. Asocijacije su veoma korisno sredstvo za bolju i kvalitetniju recepciju književnog djela (Lučić-Mumlek, 2002).

Ilustracije i pokreti književnih likova u obliku likovnih priloga i crteža stvaraju povoljnu spoznajnu motivaciju za interpretaciju književnog djela. Promatranjem crteža učenici mogu prije samog čitanja teksta stvoriti senzorne slike kojima će se voditi tijekom čitanja djela te će se na taj način povećati njihovo zanimanje za čitanje (Lučić-Mumlek, 2002).

Ugodno razredno ozračje može se postići i aktivnim slušanjem glazbenih djela. Slušanje uvelike utječe na učeničke emocije i maštu te opušta i smiruje učenike. Kao doživljajno-spoznajnu motivaciju važno je odabrati instrumentalna glazbena djela koja su tematski i idejno povezana s književnim djelom koje će se interpretirati (Lučić-Mumlek, 2002).

Lutkarski, crtani ili igrani film snimljen prema književnom predlošku ili kazališna predstava, sredstvo je koje uvelike potiče učenikovo zanimanje za čitanje i recepciju književnog djela. Ova vrsta motivacije koristi se najčešće s učenicima mlađe školske dobi (Lučić-Mumlek, 2002).

Motiviranje učenika ostvaruje se i zadavanjem samostalnih pisanih radova, pisanim minijaturama, meditacijom, razvijenim asocijativnim pričama, uporabom

učeničkih bilježaka i pitanja, odgovaranjem na pitanja koja su samostalno bilježili izvan nastave i slično. Učenicima možemo zadati i pisana pitanja za izvannastavni rad na koja će odgovoriti nakon pročitano g književnog djela, a usmeno izložiti na nastavi lektire (Lučić-Mumlek, 2002).

7.10. Lutka kao motivacija za čitanje

Scenska lutka jedno je od najučinkovitijih sredstava za poticanje čitanja i slušanje književnih tekstova. Lutka u razrednoj nastavi osim kao motivacijsko sredstvo može poslužiti i kao terapijsko sredstvo, edukativno-didaktičko sredstvo te poticaj za kreaciju. Lutku kao motivaciju učitelj može koristiti na više načina. Na primjer, pomoću lutke učitelj može prepričati najzanimljiviji događaj iz književnog djela, šaljivi događaj lika u proznom tekstu, pomoću više lutaka prepričati dijalog iz knjige i slično (Lučić-Mumlek, 2002).

7.11. Igrokaz kao motivacija za čitanje

Na korištenje lutke kao motivacije za čitanje, nadovezuje se i izvođenje igrokaza. Ako u radu s učenicima u velikoj mjeri koristimo lutke kao motivaciju za čitanje, možemo ujedno i osmisliti igrokaz u kojima će izrađene lutke biti glavni likovi. S učenicima možemo osmisliti priču prema kojoj će se izvesti igrokaz u kojem će sudjelovati učenici koji će na to dobrovoljno pristati. (Gjuran, 2008). Igrokaz ima mnoge prednosti kao sredstvo motivacije za čitanje. Ako nastava sadrži elemente zanimljivog i poticajnog, učenik će nastavne sadržaje učiti s lakoćom. Učenje kroz igru učenicima je zanimljivije od uobičajenog frontalnog rada te učenici kroz igru brže i kvalitetnije uče. Igrokazna motivacija otvara različite mogućnosti za prihvaćanje sadržaja svih područja u okviru nastavnog predmeta Hrvatski jezik. Pomoću igrokaza ostvarujemo pozitivne unutarpredmetne ali i izvanpredmetne korelacije. Igrokaz potiče introvertirane učenike da se bolje osjećaju u svojoj okolini te da se lakše uključe u nastavni proces. Igrokaz je veoma povoljna aktivnost za učenike s hiperaktivnim

karakteristikama iz razloga što mogu pozitivnije usmjeriti višak energije. Sadržajna se razina igrokaza može promatrati s razine lingvometodičkog predloška. Jezični sadržaji koji ponekad predstavljaju učenicima problem, kroz igrokaz mogu postati jednostavniji te ih učenik može brže usvojiti. Igrokazom učenici stječu kompetencije temeljnih komunikacijskih vještina (Gjuran, 2008).

7.12. Novi mediji kao motivacija za čitanje

„O uspješnom odgoju i obrazovanju ne može se više raspravljati bez medijskog odgoja i medijskog obrazovanja, a socijalizacija mladih nužno obuhvaća i medijsku socijalizaciju. U kontekstu odgoja i obrazovanja u nas digitalnim se medijima također poklanja značajna pozornost“ (Rodek, 2010: 10). Korištenje novih medija kao što su računala, e-čitači, internet, društvene mreže i slično, povećavaju motivaciju za učenje i čitanje te omogućuje uvođenje novih nastavnih metoda i strategija. Također olakšavaju proces učenja u današnje vrijeme što se na kraju očituje i boljim rezultatima učenja i poučavanja. Konstatacija da učenici u današnje vrijeme sve manje čitaju ne mora biti nužno točna. Učenici i dalje čitaju, samo su promijenili izvore čitanje te su knjižne stranice zamijenili novim medijima. Kako bismo održali učeničku motivaciju za čitanje, moramo se prilagoditi strategijama novog doba te iskoristiti dobrobiti novih medija (Gabelica, 2012). Prije samog uvođenja novih medija u nastavu čitanja, važno je učenicima na konkretnom primjeru prikazati razliku između procesa čitanja i procesa korištenja vizualnih medija. Primjerice, učenicima možemo pročitati ulomak o glavnom liku neke knjige, a zatim im pokazati sliku tog istog lika iz animiranog filma. Učenici samostalno mogu pokušati usporediti opis iz knjige i sliku lika iz animiranog filma. Nakon što učenici na konkretnom primjeru vide razliku između interpretacije autora i vizualnog medija, potrebno je provesti razgovor o uočenim razlikama i sličnostima između tih dvaju izvora znanja. Današnji učenici su odrasli uz nove medije i znaju se koristiti njima. Iz tog razloga veću motivaciju će imati ako u razredu provedemo strategije za poticanje čitanja koje uključuju medije. Primjerice, učenicima možemo zadati da dramskim ili stvaralačkim pisanjem prikažu najdražu filmsku scenu, scenu iz video igre,

scenu iz romana u obliku stripa ili slično. Možemo im zadati zadatak da napišu knjigu snimanja. Također možemo provesti aktivnost u kojoj će učenici imati zadatak izraditi svoj časopis ili knjigu u nekom programu (Gabelica, 2012).

7.13. Zanimljiva i relevantna tematika

Učenicima knjige postaju dosadne i zamorne jer ih promatraju kao nastavno sredstvo i poistovjećuju s udžbenicima. Sve na što su učenici primorani, postaje im dosadno i stvaraju averziju prema tome. Isto tako, tematika knjiga koje se nalaze na popisu lektire nisu uvijek u skladu s učeničkom dobi niti interesima. Kako bismo povratili interes učenika za knjiškim predlošcima, potrebno je uvesti u nastavu neobične, učenicima primjerene i zanimljive tiskovine. Učenike zanimaju različite zanimljive stvari kao što su roboti, nogomet, ostali sportovi i animacije. Ako im pružimo priliku da čitaju o njima zanimljivim temama, povećat ćemo i razinu motivacije za čitanje općenito (Gabelica, 2012). U slučaju da znamo da je među učenicima neka tema izuzetno popularna, možemo im ponuditi knjige koje se bave ovom temom. „Čitanje literature koja se bavi djeci zanimljivim temama možemo poticati na razne načine kao što su: prikupljanje isječaka iz novina, časopisa, stripova, možemo im ponuditi detektivske priče ili priče o duhovima, organizirati pričanje detektivskih priča ili slično, ponuditi im biografije *rock* zvijezda, sportaša i slično, redovito sakupljati kritike suvremenih djela, filmova, glazbe koja ih interesira, pratiti sjajna ostvarenja strane literature, ponuditi im čitanje serijskih nastavaka koje pospješuje čitalačke navike „ (Gabelica, 2012: 6).

8. BIBLIOTERAPIJA KAO STRATEGIJA POTICANJA NA ČITANJE

„Biblioterapija je svaka planirana i unaprijed pripremljena upotreba književnih djela bilo koje vrste, namijenjena poticanju emocionalnog izražaja, smanjenju emocionalne napetosti, razvijanju kreativnosti, ali i suočavanju sa stresom te tretmanu raznih poremećaja“ (Šimunović, 2001: 9).

Ona predstavlja terapeutsko sredstvo kojim razvijamo brojne sposobnosti djeteta. Neke od njih su: motorika, spoznajni razvoj, percepcija, socijalizacija, komunikacija, govorne vještine, briga o sebi i emocije (Šimunović, 2001).

Dakle, literarna biblioterapija se koristi književnim djelima kako bi pomogla ljudima pri razumijevanju određenih životnih problema. Ona se prvenstveno bavi uočavanjem promjena u u psihičkom životu i ponašanju likova u književnom djelu. U metodološkom smislu potiče izmjenu životnih iskustava, osobnih i neosobnih, kako bi se što više predmetni književni tekst približio stvarnome životu. Zadaća biblioterapije je uočiti određene kognitivne procese kod likova unutar književnosti i dovesti ih u vezu s emocijama prikazanim metaforama i estetskim funkcijama književnoga djela (Piskač, 2017: 63).

Kao osnovni ciljevi biblioterapije navode se: poistovjećivanje, projekcija i katarza. Pri provođenju biblioterapije prvenstveno je važno postići da se djeca mogu poistovjetiti s likovima iz literature, odnosno da se likovi iz literature susreću sa sličnim problemima i životnim situacijama kao i oni. Poistovjećivanje se navodi kao prvi i najvažniji cilj biblioterapije iz razloga što sam čin doživljavanja niza emocija tijekom čitanja predstavlja podlogu za psihički i socijalni razvoj djeteta. Ako se dijete ne može poistovjetiti s likom iz priče, ne mogu se razviti niti drugi procesi. Drugi cilj biblioterapije je projekcija pripovjedača priče. Važno je da se pripovjedač uživi u svoju ulogu te da sebe i svoje emocije projicira u lik s kojim se poistovjećuje. Treći cilj biblioterapije je katarza. U procesu dijeljenja emocija s likom s kojim se poistovjećuje, dijete će vrlo vjerojatno doživjeti emocionalno rasterećenje i olakšanje (Šimunović, 2001).

Prema svemu navedenom možemo zaključiti da biblioterapija predstavlja jednu od mogućih strategija koje motiviraju učenike na čitanje. Učitelj može svakodnevno provoditi biblioterapiju u razredu, primjerice na početku ili na kraju sata ili na satovima hrvatskog jezika. Za vrijeme provođenja biblioterapije prvenstveno moramo obratiti pozornost na ugođaj u razredu koji mora biti opušten. Prije samog čitanja ili prepričavanja priče, učitelj se mora temeljito pripremiti. Važno je odabrati prikladno literarno djelo koje sadrži opise emocionalnih i etičkih reakcija o kojima želimo razgovarati s učenicima. Pri odabiru priče učitelj se može poslužiti već postojećim poučavajućim pričama koje će vrlo lako pronaći u knjižarama i knjižnicama. Nadalje, kao sredstvo za biblioterapiju mogu poslužiti i tradicionalne priče iz baštine, mitovi i legende koje su bogate unutarnjim sadržajem, maštom, motivima i poukama. Nakon odabira priče, učitelj mora razmotriti glavne značajke priče. Struktura jednostavnih priča se pretežno sastoji od tri osnovna dijela: početka, sredine i kraja. Svaki od ta tri dijela ima posebnu funkciju i cilj. Prvi dio postavlja mjesto radnje, uvodi glavni lik, prikazuje u glavnim crtama situaciju koja vodi glavni lik u akciju i objašnjava vanjske motive glavnog lika. U drugom dijelu javljaju se prepreke, a posljednji dio dočarava vrhunac priče. Svaka priča sadrži sukob ili čak i više njih. Kako bi se primijetila razlika od ostatka priče, učitelj mora dočarati napetost sukoba. Također treba obratiti pozornost na sam tempo priče koji se treba postepeno ubrzavati, razmaci između prepreka i sukoba moraju biti sve kraći i kraći te bi trebao postojati porast u brzini. Kako bi uključili učeničku emocionalnost, potrebno je naglasiti visoko emotivne trenutke kako bi se razlikovali od onih manje emotivnih. Vrhunac priče, koji dolazi na kraju mora biti potpuno shvatljiv slušatelju i dovoljno naglašen kako bi slušatelj shvatio njegovu važnost. Publika bi trebala na početku znati što lik vidljivo i tjelesno pokušava ostvariti i to se na kraju mora zadovoljavajuće i odlučno riješiti. Pripovjedač mora oživiti sve likove, mjesto radnje, radnju i temu svake priče te obratiti pozornost na gestikulacije i vjerodostojnost priče (Šimunović, 2001:9-14).

Biblioterapija rabi medij književnosti i jezika te interpretiranjem misaonih, emocionalnih i fizičkih događanja otkriva kako emocije nastaju u društvu, što znače, kako rabe jezik i kako se ugrađuju u književno djelo. Jednako kao što

interpretacija jedina može, pod određenim uvjetima, povezati različite sustave, tako i ego može, pod određenim uvjetima, povezati pojedinca s kulturom preko simbola ida i superega te uspostaviti ravnotežu između stanja ugone i kulture koja to stanje želi dokinuti (Piskač, 2017: 79).

9. ZAKLJUČAK

Čitanje je veoma važan razvojni proces koji započinje u obiteljskom domu. Djetetovo čitateljsko iskustvo prvenstveno ovisi o okolini u kojoj odrasta. Ako je dijete od malih nogu okruženo raznim slikovnicama te ako roditelji slobodno vrijeme provode čitajući svojoj djeci knjige i pričajući priče, dijete će stvoriti pozitivan odnos prema samoj knjizi i usvajanju čitalačkih sposobnosti. Ulaskom u školu, odgovornost razvijanja sposobnosti čitanja prelazi na učitelja koji ima ulogu naučiti učenike čitati. Proces čitanja veoma je složena djelatnost koja se sastoji od mnoštva procesa koji se međusobno isprepliću. Učenik tijekom usvajanja čitanja mora proći kroz mnogobrojne etape usvajanja čitanja i razumijevanja pročitano kako bi u budućnosti mogao s lakoćom čitati. Kao što sam navela u tekstu, postoje mnogobrojne strategije koje olakšavaju učeniku razumjeti pročitano a istodobno potiču i samu motivaciju za čitanje. Čitalačka motivacija je unutarnji, osobni poriv koji potiče učenika na čitanje. Da bi se čitalačka motivacija održala, potrebno je konstantno se koristiti strategijama za poticanje čitalačke motivacije.

10. POPIS LITERATURE

1. Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja: igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja*. Zagreb : Školska knjiga.
2. Čudina-Obradović, M. (2000). *Kad kraljevna piše kraljeviću: psihološki temelji učenja, čitanja i pisanja*. Zagreb : Udruga roditelja Korak po korak.
3. Gabelica, M. (2012). *Poticanje čitanja uz nove medije*. Pribavljeno 25.5. 2018. s http://www.korakpokorak.hr/upload/Dijete_skola_obitelj/dijete_skola_obitelj_30.pdf.
4. Gjuran, N. (2009). *Od motivacije igrokazom do učenja jezičnih sadržaja*. Pribavljeno 10.7.2018. s <https://hrcak.srce.hr/41104>.
5. Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja: čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.
6. Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
7. Kleedorfer, J. (1998). *Čitati s voljom i razumom*. Koprivnica : Hrvatsko čitateljsko društvo
8. Kobola, A. (1980). *Unapređivanje čitanja u osnovnoj školi*. Zagreb : Školska knjiga.
9. Kolić-Vehovec, S. (2013). *Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja*. Pribavljeno 5.5.2018. s <http://www.azoo.hr/images/izdanja/citanje/04.html>.
10. Kukuljan, I. (2017). *Poučavanje čitanja i čitanje u razrednoj nastavi*. Pribavljeno 15.4.2018. s <https://repository.ufri.uniri.hr/islandora/object/ufri:175>.
11. Lučić – Mumlek, K. (2002). *Lektira u razrednoj nastavi: metodički priručnik*. Zagreb : Školska knjiga.
12. Mendeš, B. (2009). *Početna nastava čitanja – temelj nastave hrvatskog jezika*. Pribavljeno 3.4.2018. sa <https://hrcak.srce.hr/50939>.
13. Nikčević-Milković, A. (2016). *Psihološka perspektiva motivacije za čitanje*. Pribavljeno 13.6.2018. s <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?rad=811999>.

14. Peko, A., Sablić, M., Livazović, G. (2006). *Suradničko učenje u mlađoj dobi*. Pribavljeno 14.7.2018. s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=39442.
15. Petz, B. (2005). *Psihologijski rječnik*. Zagreb : Školska knjiga.
16. Piskač, D. (2017). *Biblioterapija i psihoanalička kritika u kontekstu teorije sustava*. Pribavljeno 1.7. 2018. s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=295174
17. Pletikos Olof, E., Vlašić Duić, J. (2016). Čitanje naglas i interpretativno čitanje u razredu. Pribavljeno 10.7.2018. s <https://hrcak.srce.hr/167972>.
18. Podbevšek, K. (2008). Tipologija govornih interpretacija. Pribavljeno 23.6. s <https://hrcak.srce.hr/173449>.
19. Rodek, S. (2010). *Novi mediji i nova kultura čitanja*. Pribavljeno 3.7. 2018. sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=123127.
20. Rončević, B. (2005). *Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju*. Pribavljeno 25.4.2018. sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=19539.
21. Rosandić, D. (2005). Metodika književnog odgoja: temelj metodičko-književne enciklopedije. Zagreb: Školska knjiga.
22. Soče, S. (2009). *Motivirati na čitanje, motivirati čitanjem (Ratmira Pjanić: Motivacioni postupci i sredstva u nastavi književnosti)*. Pribavljeno 25.4.2018. sa <https://hrcak.srce.hr/41104>.
23. Šimunović, D. (2001). *Pričom do emocionalne stabilnosti*. Pribavljeno 18.6. 2018. sa <https://hrcak.srce.hr/181974>.
24. Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb : Školska knjiga.
25. Tronbacke, B. (2005). *Smjernice za građu laganu za čitanje*. Zagreb : Hrvatsko knjižničarsko društvo
26. Visinko, K. (2014). *Čitanje, poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga
27. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb : IEP Vern.
28. Vrban Zrinski, K. (2013). *Fonetska procjena glumačkoga govora*. Pribavljeno 13.7. 2018. s <https://hrcak.srce.hr/166026>.

29. Zimmerman, S., Hutchins, C. (2009). 7 ključeva čitanja s razumijevanjem.
Buševac : OSTVARENJE d.o.o.