

Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za kroatologiju

**ZBORNİK ESEJA S PREDMETA METODIKA
HRVATSKOGA JEZIKA 2020./2021.**

**Studentice: Tamara Bednjanec, Tena Čajić,
Korina Grbeša, Tatjana Sarajlija**

Mentor: izv. prof. dr. sc. Davor Piskač

Zagreb, rujan 2021.

Impressum

Naziv djela: Zbornik eseja s predmeta Metodika nastave Hrvatskoga jezika

Uredile: Tamara Bednjanec, Tena Čajić, Korina Grbeša, Tatjana Sarajlija

Autori (abecednim redom): Hrvoje Babić, Klara Bagarić, Marija Barišić, Tamara Bednjanec, Đurđica Borilović, Petra Cimerman, Petra Cvitaš, Tena Čajić, Korina Grbeša, Tatjana Sarajlija, Iva Selak

Grafičko oblikovanje: Tamara Bednjanec

Oblikovanje naslovnice: Tamara Bednjanec

Fotografije: Tamara Bednjanec

ISBN 978-953-8349-15-7 (Online)

SADRŽAJ – CONTENTS

<i>Riječ uredništva</i>	1
<i>Hrvoje Babić</i> , Lektirna problematika u nastavi književnosti prema Dragutinu Rosandiću	2
<i>Klara Bagarić</i> , Kritika suvremenog sustava vrednovanja i ocjenjivanja te važnost samovrednovanja	9
<i>Marija Barišić</i> , Znanje kao proizvod vrednovanja i ocjenjivanja – primjena na obradi djela Ivane Brlić Mažuranić	16
<i>Tamara Bednjanec</i> , Problematika čitanja književnosti na primjeru djela Miroslava Krleže	22
<i>Durđica Borilović</i> , Lektirna problematika u nastavi književnosti	29
<i>Petra Cimerman</i> , Lektirna problematika u nastavi književnosti na primjeru <i>Preobražaja</i> Franza Kafke	37
<i>Petra Cvitaš</i> , Dezerterstvo književnosti – zašto sve manje čitamo?	44
<i>Tena Čajić</i> , Stvaranje i razvijanje čitateljskih navika i vještina u predškolskom dobu	51
<i>Korina Grbeša</i> , Lektirna problematika i problematika čitanja kao ključni pedagoški i metodološki problemi današnjice	60
<i>Tatjana Sarajlija</i> , Vrednovanje i ocjenjivanje učenika na primjeru lektire za 7. razred osnovne škole; <i>Djevojčica iz Afganistana</i>	68
<i>Iva Selak</i> , Nastavni mediji - implementacija nastavnih medija u čitanje lektire na primjerima <i>U registraturi</i> i <i>Kiklop</i>	77
<i>Riječi studenata</i>	83

Riječ uredništva

Poštovani čitatelji, pred Vama se nalazi zbornik radova studenata s predmeta *Metodika nastave Hrvatskoga jezika*. Zbornik je nastao zahvaljujući profesoru Davoru Piskaču, odnosno njegovoj ideji da radove studenata objedini u zbornik koji bi bio dostupan širom krugu studenata i budućih nastavnika kao motivacija za njihov rad na književnosti i problematici čitanja među učenicima.

Cilj zbornika je predstaviti eseje studenata koji su se osvrnuli na problematiku čitanja književnosti, vrednovanje i ocjenjivanje te upotrebu nastavnih medija u nastavi. Uz to, ponuđeni su kreativni prijedlozi za bolje izvođenje nastave, motivaciju učenika za čitanje te stvaranje čitateljskih navika koje su u društvu sve više zanemarivane zbog pojave novih tehnologija i vrsta umjetnosti.

Na kraju, uredništvo zbornika zahvaljuje se profesoru Davoru Piskaču na pruženoj prilici za rad kojim je stečeno novo iskustvo, ali i motivaciji koja nam je pružena tijekom cijelog semestra na kolegiju. Zahvaljujemo se i studentima koji su napisali svoje radove te na kraju izdvojili svoje vrijeme i odgovorili na pitanja uredništva vezana uz teme eseja i odgojno-obrazovnog sustava.

Srdačno,

Urednice Zbornika eseja s predmeta *Metodika nastave Hrvatskoga jezika 2020./2021.* Tamara Bednjanec, Tena Čajić, Korina Grbeša i Tatjana Sarajlija

Hrvoje Babić
Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za kroatologiju
Kolegij: Metodika nastave Hrvatskoga jezika
hbabic@hrstud.hr
Stručni članak

Lektirna problematika u nastavi književnosti prema Dragutinu Rosandiću

Sažetak

Lektira, poznata kao školska lektira ili izvannastavno samostalno čitanje književnih djela, obvezan je dio nastave Hrvatskoga jezika u osnovnom i srednjoškolskom obrazovanju, a predstavlja složen niz motivirajućih i metodičkih postupaka kojima se želi stvoriti ozračje u kojemu će učenici bez straha od osuđivanja moći izraziti svoje misli i osjećaje vezane uz pročitano djelo. Kao preduvjeti uspješne nastave lektire nameću se odabir primjerenih nastavnih metoda, dostupnost lektirnih djela te pročitano istih. Potonji preduvjet podrazumijeva motivaciju učenika za čitanjem kao korisnom navikom koja omogućava rast i razvoj pojedinca, a lektira kroz produbljevanje shvaćanja i raspravu dodatno potiče usvajanje i nadogradnju raznih sposobnosti. U ovom se članku važnost stavlja na dva postupka pri obradi lektire, a to su rasprava i pisanje dnevnika čitanja koji pružaju višestruke pogodnosti i učenicima i nastavniku.

Ključne riječi: lektira, motivacija, čitanje, rasprava, dnevnik čitanja

Tema eseja je lektirna problematika u nastavi književnosti. Prvi dio u raspravi eseja govori o ulozi i važnosti lektire u nastavi književnosti. U drugom dijelu osvrnut ću se na glavne lektirne probleme te ću iznijeti neke prijedloge kako riješiti iste. U eseju sam koristio literature Dragutina Rosandića, „Književnost u osnovnoj školi“ i „Metodika književnoga odgoja“ te Filipa Jelavića „Didaktika“. Književno djelo koje mi je poslužilo za primjere u nekim objašnjenjima je djelo Vjenceslava Novaka „Posljednji Stipančići“.

Školska lektira, lektira ili izvannastavno samostalno čitanje književnih djela obvezni je zadatak učenika u nastavi književnosti. U nastavnom programu postoji popis književnih djela koji je predviđen za izvannastavno čitanje. Lektira je književno djelo zadano nastavnim programom, a koje učenici čitaju izvan nastave te će na temelju istog biti ispitani od nastavnika na satu lektire (Rosandić, 2005). O nastavniku ovisi način održavanja sata lektire jer je nastavnik taj koji organizira nastavu te bi trebao znati što očekuje od iste. Dakle, odabir

najučinkovitijeg načina ispunjavanja cilja sata lektire ovisi o nastavniku, no za ostvarenje cilja potrebna je i suradnja učenika (Jelavić, 2008). Školska lektira je redovni i obvezni zadatak koji se u srednjoškolskim razredima izvodi otprilike dva puta mjesečno, a prosječan broj književnih djela za čitanje je petnaest (Rosandić, 2005). Prema Rosandiću (1976) važnost lektire je u tome što ona omogućuje učenicima da izraze svoje mišljenje, stavove i osjećaje o pročitanome djelu i time razvijaju kritičko mišljenje, dok nastavnica pruža mogućnost da shvate i otkriju učenikove interese i sklonosti. Da bi nastavnici mogli izvoditi sat lektire, mora se pretpostaviti da su učenici pročitali zadano djelo.

Postoji četiri vrste sata lektire: uvodni/motivacijski sat, sat preporučivanja lektirnih knjiga, sat produblivanja shvaćanja, raspravljački ili problemski te sat susreta s piscem. Svaki od tih sati ima posebnu ulogu u nastavi književnosti. Uvodni ili motivacijski sat, kako sam naziv govori, je sat u kojemu nastavnik pokušava probuditi učenikovo zanimanje za djelo, a to prema Rosandiću (2006) čini uspostavljanjem emocionalnoga ozračja koje je sukladno djelu, čitajući motivirajuće odlomke iz djela, prikazivanjem ilustracija kao motivacije za čitanje, čitanjem autorskih komentara o djelu te izjavama čitatelja o djelu. Kroz cijelu školsku godinu važno je motivirati učenike za čitanjem, naglasiti im važnost samoga čina čitanja i čemu on sve pridonosi.

Čitanje je složena djelatnost i očituje se kao fiziološki proces. Ono uključuje brojne aktivnosti ljudskoga tijela što potvrđuje definicija čitanja koja govori kako je ono „doživljajno-spoznajni proces, jezična djelatnost, komunikacijska i stvaralačka djelatnost.“ (Rosandić, 2005, 175). Kada govorimo o doživljajno-spoznajnome procesu s jedne strane on podrazumijeva čitateljevo povezivanje i uspoređivanje pročitanoga te donošenje zaključaka, a s druge strane on obuhvaća osjećaje, razumijevanje i misli koje čitatelj razvija kroz čitanje djela. Jezična djelatnost kod čitanja aktivira se recepcijom pisanih znakova, riječi, rečenica i poglavlja te uključuje shvaćanje značenja i smisla pročitanoga. Komunikacijska djelatnost odražava se komunikacijom između teksta i čitatelja. Stvaralačka djelatnost je proces kojim čitatelji preoblikuju poruke te stvaraju vlastiti tekst (Rosandić, 2005). Redovitim čitanjem svi navedeni procesi i djelatnosti razvijaju se i otvaraju nove poglede čitatelju. Učenicima osnovnih škola teško je objasniti važnost čitanja na ovakav način, ali im važnost čitanja treba objasniti na jednostavniji i njima lakše shvatljiv način. Rosandić u svojoj *Metodici književnoga odgoja* navodi mnoštvo kvalitetnih definicija i objašnjenja o čitanju, a jedna se posebno ističe: „Čitanje je najstariji oblik čovjekove kulturne djelatnosti, temeljno obrazovno sredstvo. Tko zna čitati, može i zna učiti.“ (Rosandić, 2005, 175). Ako se nešto smatra temeljnim, onda to mora biti čvrsto i stabilno te se moraju riješiti problemi ako postoje. Međutim, sadašnje stanje u školskom

sustavu ne pokazuje niti čvrstinu niti stabilnost kada se govori o lektiri. Da bi se napredovalo i gradilo dalje, temelji moraju biti čvrsto postavljeni. U skladu s time moraju se izgraditi novi ili poboljšati današnji temelji školskoga sustava kako bi nastava postala produktivnija i bolja za učenike jer oni moraju biti u središtu nastave.

Lektirni sat produblivanja shvaćanja i rasprave iziskuje najviše pozornosti jer je on trenutno u praksi najčešći. Kako bi se takav sat mogao izvesti, učenici moraju pročitati zadano djelo i pripremiti svoje komentare, razmišljanja i stajališta. Rosandić za takav sat navodi sljedeći plan nastave: „provjeravanje recepcije, utvrđivanje polazišta za raspravu na temelju recepcijskih iskaza u dnevnicima čitanja, pismenim i usmenim prijedlozima/tezama; izdvajanje problema za raspravu i načina vođenja rasprave; raspravljanje; usustavljanje i vrednovanje mišljenja i ocjena; pisanje teksta-komentara u dnevnik čitanja ili bilježnicu za lektiru.“ (Rosandić, 2005, 116). Iz ovoga plana izdvojio bih dva postupka koje smatram vrlo važnim i na koje se treba usredotočiti, a to su raspravljanje odnosno iznošenje učenikovih mišljenja, komentara i ideja o pročitanome (1) te pisanje dnevnika (2). Mislim da su ta dva dijela lektirnoga sata produblivanja najkorisnija za učenike i da iz njih mogu najviše naučiti.

Rasprava, kao dio sata lektire, važna je iz više aspekata, a prije nje je važno utvrditi znaju li učenici prepoznati osnovne književnopovijesne, književnoteorijske i jezične elemente kako bi razumjeli kontekst i mogli bolje shvatiti što autor želi poručiti tim djelom te pod kojim je okolnostima i zašto djelo nastalo kao i s čime se sve autor služi itd. Također, učenici bi trebali znati okarakterizirati likove, odrediti glavnu temu, kompoziciju, vrijeme i mjesto radnje pri čemu može doći do poteškoća zbog toga što nisu svi učenici jednako književno kompetentni te ih raznim motivacijskim tehnikama treba potaknuti da shvate neke od tih elemenata. Nastavnik bi trebao imati razumijevanju prema svemu. Poteškoće se mogu dogoditi u nekim kompliciranijim zahtjevima, a za primjer ću uzeti citat iz *Posljednjih Stipančića* koji govori o vremenu u kojoj živi obitelj: „...bilo je Vukasoviću da proplače gdjekada nad obijesnom bahatošću tuđe vlasti koja je sputala Hrvata u okove i otimala mu uspomenu na prošlost i na narodno ime. Vidio je da je pogašena luč narodne svijesti, da naraštaj zaboravlja narodni ponos, da je domaći jezik stjeran u neugledne kuće domaćih porodica i u masu naroda koja svojom sudbinom niti može niti umije upravljati; a sav život što se još javlja da nije nego borba za kruh, za čast i vlast.“ (Novak, 2017, 81). Može se dogoditi da neki učenici ovdje ne prepoznaju da Hrvatska u tome vremenu živi u okvirima Habsburške monarhije i da vlasti pokušavaju provesti germanizaciju. Još jedan citat iz kojeg bi se moglo zaključiti o kojem vremenu roman govori: „I mladi je Gašpar sebi još nejasnom simpatijom zavolio melodiju pjesme što su je kroz ulice pjevala vesela senjska djeca: *Još Hrvatska ni propala...*“ (Novak, 2017, 222-223). Iz toga citata

učenici bi trebali shvatiti da je radnja romana smještena u vremenskom okviru buđenja hrvatske nacionalne svijesti. Kako bi učenici mogli shvatiti prethodne citate, moraju imati određeno znanje iz predmeta povijesti i tu se javlja međupredmetna korelacija koja je također bitan faktor prilikom čitanja lektira. Kao što je već spomenuto, može se dogoditi da određeni učenici ne prepoznaju određene značajke, ali tada nastavnik treba uskočiti i pokušati potaknuti učenikovo razmišljanje na točan odgovor. Ono što je još važnije za vrijeme rasprave je izražavanje osjećaja, a da bi učenici iskreno iznosili svoja stajališta, mišljenja, stavove o djelu i određenim likovima treba se osigurati ozračje u kojemu bi im to bilo omogućeno bez imalo straha da će biti ismijani. Kako je svaki pojedinac, pa tako i učenik, zasebna individua, svaki učenik na drugačiji način interpretira djelo i razvija mišljenje i stavove o istome. Nastavnik bi morao uvažavati sva mišljenja i dati priliku svakom učeniku da iznese svoje mišljenje, ali bi trebao zahtijevati i od razreda da poštuju tuđa mišljenja, naglašavajući da svatko od nas na određeni događaj, postupak ili situaciju gleda drugačijim očima bez obzira na to koliko se mi slagali ili ne slagali s tim pogledom. Za primjer ću navesti citat iz *Posljednjih Stipančića* koji bi mogao razviti nekoliko različitih interpretacija: „On bi tada dokazivao da se od žene ne može više zahtijevati nego da bude dobra domaćica i vjerna supruga koja umije razumjeti svoga muža i tako mu ugoditi...“ (Novak, 2017, 63). Na ovom primjeru nastavnik može naučiti učenike razumijevanju, iako iz današnje perspektive ovakva izjava je nemoralna i neprihvatljiva. Međutim, u društvenome sustavu 19. stoljeća vladala je patrijarhalnost te su žene u Hrvatskoj pravo glasa dobile krajem 19. stoljeća. Nastavnik mora potaknuti učenike da pokušaju pogledati tu situaciju iz perspektive 19. stoljeća te tako razviju razumijevanje za situaciju koja na prvi pogled izgleda nemoralno i agresivno. Također, još jedan primjer iz *Stipančića* s kojim bi nastavnik mogao potaknuti razvijanje suosjećanja i shvaćanja glasi ovako: „kako i nju nose želje mlade duše iz tihe i mračne njihove kuće u svijetli svijet.“ (Novak, 2017, 79). Ovaj citat odnosi se na Luciju Stipančić koja u romanu predstavlja simbol pobune protiv društvenoga sustava 19. stoljeća koji je, kako smo već utvrdili, obilježen patrijarhalnim odgojem u kojemu se zanemaruju ženska prava zbog čega, između ostalog, i sama Lucija na kraju romana umire u bijedi sama sa svojom majkom. Interakcijom te raspravom o položaju žena između profesora i učenika te učenika i učenika potiče se razumijevanje za druge što u konačnici rezultira stvaranjem uzajamnog poštovanja. To uzajamno poštovanje stvara dobru radnu atmosferu koja je izuzetno važna za funkcioniranje razreda kao cjeline. Postoje učenici koji teško izražavaju svoje osjećaje i misli, ali kroz poticanje opuštajuće i motivirajuće radne atmosfere u kojoj svaki učenik može reći što misli bez straha od osude možemo potaknuti i takve učenike da budu otvoreniji i komunikativniji.

Osim rasprave, dnevnik čitanja bi također trebao biti jedan od bitnijih koraka tijekom čitanja lektire jer nam on omogućuje da se prisjetimo bitnih citata i osjećaja koji su nam se probudili prilikom čitanja, a uz to nam omogućuje da se izrazimo misli o pročitanoj djelu pisanim putem. Iz navedenih primjera vidimo da postoje planovi za izvođenje lektirnih sati, ali ti sati se mogu održati jedino uz pretpostavku da su učenici pročitali traženo djelo. Tu se ustvari pojavljuje jedan od najvećih lektirnih problema - nečitanje. Velik broj učenika ne čita lektire, već samo pročita sažetak koji nije zamjena niti ikada može biti zamjena za pročitano književno djelo. U današnjem svijetu većina informacija se daje kao sažetak bez imalo konteksta i okoline. Zbog toga su učenici naviknuti na kratke, male tekstove te nemaju želje za čitanjem velikih djela, a tu trebaju reagirati nastavnici i nastavni program. U ovom školskom sustavu je vidljivo da postoji problem motivacije učenika za čitanjem i taj se problem mora riješiti što prije jer, kao što je već navedeno, samostalno čitanje književnih djela jedno je od temelja obrazovanja. Iako postoje uvodni lektirni sati na kojima nastavnik motivira učenike za čitanje, taj postupak nije dovoljan te mora doći do promjene i uvođenja novih načina motivacije. Jedno od rješenja je svakako promijeniti odnosno korigirati popis književnih djela koja su propisana nastavnim programom. No nije dovoljno samo promijeniti književna djela, već treba učenicima dati izbor biranja djela koji oni žele čitati s čime bi učenici dobili volju za čitanjem njima zanimljivih i aktualnih djela.¹ Ono čemu bi također trebalo težiti je bolja dostupnost, odnosno „fizičko“ približavanje književnih djela učenicima. Iako većina škola ima svoje knjižnice u kojima su lektire dostupne u dovoljnom broju, smatram da u današnje vrijeme to nije dovoljno. S vremenom svijet sve više tehnološki napreduje i tako ljudi počinju sve više koristiti tehnološke medije u obavljanju poslova, ali i u svakodnevici u svrhu zabave, pronalaženja traženih informacija ili učenja nečega novoga. Tako i učenici sve više vremena provode na računalima, mobitelima, tabletima i ostalim tehnološkim medijima u iste svrhe koje su prethodno navedene. Moj prijedlog bi bio da se školski sustav modernizira i da se mrežno omogući svakom učeniku pristup lektirama koje se nalaze na popisu za samostalno čitanje bilo to preko aplikacije ili mrežne stranice. Također, uz svako djelo postojao bi dnevnik čitanja koji bi im uvijek ostajao u povijesti da se mogu prisjetiti osjećaja i nekih podataka kada god to oni poželeva. Tako bi se lektire uistinu približile učenicima jer se isti osjećaju sigurnije zbog toga što tehnološke medije koriste svakodnevno i ne bi se osjećali kao „stranci“ jer većina učenika s lakoćom upravlja tehnološkim medijima. To bi učenike moglo potaknuti na redovna čitanja lektira pa čak i na čitanje izvan nastave. Kako je već spomenuto, čitanje stvara izuzetnu priliku za razvoj osobe

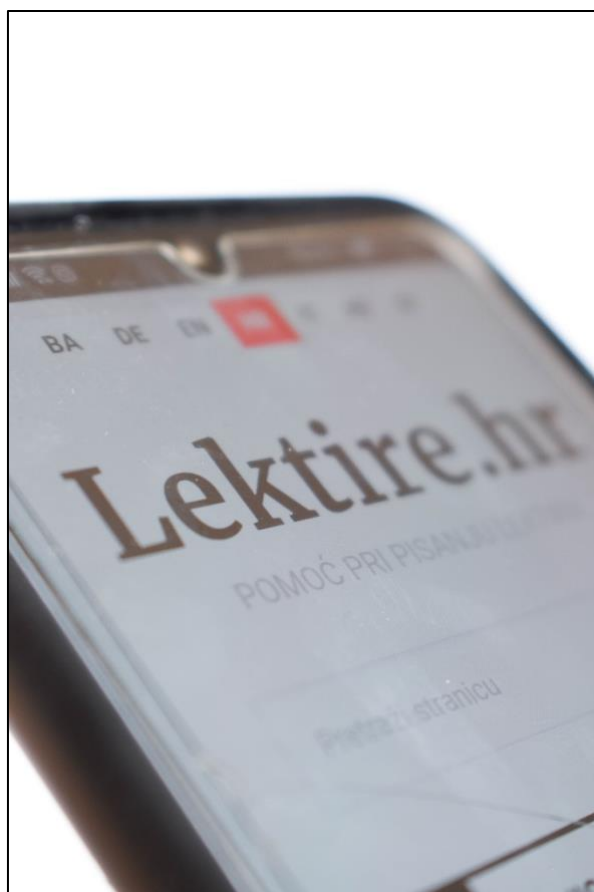
¹ Preuzeto iz skripte metodike nastave hrvatskoga jezika.

na svim područjima. Nastava kao proces mora biti orijentirana prema učenicima i svrha nastave mora biti razvoj učenika i njegove osobnosti, a čitanje tome uvelike pomaže. Naravno, uz ovaj način trebao bi ostati i ovaj postojeći kako bi dali priliku učenicima da biraju i odaberu što im je jednostavnije. Javili bi se i ovdje problemi jer nemaju svi učenici iste prilike i mogućnosti, ali školski sustav bi takvim učenicima trebao omogućiti povoljne uvjete. A ulaganje u obrazovanje je ulaganje u budućnost.

Školska lektira ili izvannastavno samostalno čitanje književnih djela važna je komponentna nastave književnosti. Pomoću nje učenici imaju priliku razvijati razne sposobnosti kao što su kritičko razmišljanje, razumijevanje, shvaćanje itd. No, u današnjem školskom sustavu postoje razni problemi vezani uz lektiru od toga da učenici nemaju volje čitati djela jer im ne odgovaraju odabrana djela koja su na popisu i nisu naviknuti na čitanje velikih tekstova, ali kada pročitaju djela dolazi do problema jer se osjećaju nesigurno i ne žele podijeliti svoja iskustva, mišljenja i komentare oko pročitanih djela. Nastava je proces koji se mora usredotočiti na razvoj i odgoj učenika u svakom smislu. Stoga, nastavnici i nastavni program mora pokušati što prije riješiti te probleme kako bi učenici imali mogućnost razvijanja svojih sposobnosti i svoje osobnosti.

LITERATURA

- 1) Jelavić, F. (2008). *Didaktika*. Zagreb: Naklada Slap.
- 2) Novak, V. (2017). *Posljednji Stipančići*. Kostrena: Lektire d.o.o.
- 3) Rosandić, D. (1976). *Književnost u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- 4) Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- 5) Skripta metodike nastave hrvatskoga jezika.



Slika 1. Linija manjeg otpora

Klara Bagarić

Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za kroatologiju

Kolegij: Metodika nastave Hrvatskoga jezika

kbagaric@hrstud.hr

Stručni članak

Kritika suvremenog sustava vrednovanja i ocjenjivanja te važnost samovrednovanja

Sažetak

Odgojno-obrazovni sustav razvija se stoljećima, a često se nalazi na meti raznih kritika i nezadovoljstva kako zaposlenika, tako i roditelja te učenika. Kao gorući problem nameće se razvoj adekvatnog tj. pravednog sustava vrednovanja i ocjenjivanja koji bi u obzir uzeo posebnost, odnosno individualnost svakog učenika te poticao nastavnike i učitelje na primjenu različitih metoda provjere učenikovih znanja te objektivnost pri vrednovanju i ocjenjivanju istoga. Svjedoci smo situacije u kojoj imamo nesrazmjer u znanju odličnih učenika te sve slabije rezultate na maturi, a kako bi se takvi problemi riješili potrebno je provoditi metode evaluacije i samovrednovanja kojim bi i učenici i nastavnici mogli na jednostavan način saznati koliko je njihov način poučavanja ili učenja uspješan. Takav je postupak populariziran za vrijeme nastave na daljinu te se pokazao kao jedan od uspješnih metoda motiviranja i praćenja rada učenika.

Ključne riječi: vrednovanje, ocjenjivanje, individualnost, samovrednovanje

Da ocjene nisu pravo mjerilo znanja vjerojatno smatra mnogo odgojitelja, učitelja, profesora i učenika. Ipak, kada je riječ o vrednovanju i ocjenjivanju isti će ti profesori i učenici osjećati dozu nelagode i straha od loše ocjene te se istovremeno boriti za što bolji uspjeh i što više ocjene. Kako bih donekle opravdala tvrdnju iz prve rečenice dat ću vlastiti primjer. Osnovnu sam školu pohađala u rodnom mjestu, slavonskom prigradskom naselju. Bila sam odlična učenica i bez problema sam mogla upisati srednju školu koju sam željela. Odlučila sam se za klasičnu gimnaziju i odmah na početku prvoga polugodišta prvoga razreda shvatila da je moja "petica" na račun koje sam upisala školu koja je slovila kao vrlo zahtjevna, zapravo sramotna u usporedbi sa znanjem ostalih učenika, također odlikaša. Želim istaknuti da unatoč propisanom kurikulumu i pravilniku za vrednovanje i ocjenjivanje koji je na snazi u cijeloj državi, ipak postoje velike razlike u znanju učenika koji imaju jednake ocjene, odnosno da postoje škole u kojima se kvalitetnije poučava i uči, ali i one u kojima je ta kvaliteta

poražavajuće niska. Sve to dovodi do pitanja: uče li učenici radi ocjene ili znanja? U ovom ću eseju pobliže objasniti na koji način funkcionira sustav vrednovanja i ocjenjivanja u Hrvatskoj te iznijeti vlastite primjere koje bih koristila u praksi.

Teško je odrediti opća pravila za vrednovanje i ocjenjivanje jer postoje velike oscilacije među profesorima, učenicima, razredima, školama i fakultetima. Međutim, neki se stručnjaci ipak upuštaju u objašnjavanje ove kompleksne teme. Pranjić (2013) podsjeća da se, osim učenja, treba kontrolirati i poučavanje te da je jedna od osobina dobrog nastavnika upravo dopuštanje kontroliranja svog nastavnog postupka. U novije vrijeme uvedena je evaluacija nastave pa tako studenti imaju pravo, štoviše obvezu, nakon svakoga semestra evaluirati nastavu pojedinog kolegija i pisati anonimne komentare o tome sviđa li im se način izvođenja nastave. Smatram to vrlo korisnim jer povratna informacija (iako anonimna) može pomoći profesorima da određene postupke i načine izvođenja nastave korigiraju te tako osiguraju zdravije radno ozračje u učionici. Kada je riječ o vrednovanju prakse poučavanja, treba uzeti u obzir eventualne *pogreške motrenja* koje se mogu pojaviti pri percipiranju osobe. Pranjić (2013.) navodi nekoliko takvih pogrešaka: "primacy-effect" ili prvi dojam o nekoj osobi, "halo-effect", "simpatija" i "antipatija", "predrasude", "akutne emocije" itd. Navedene pogreške mogu dovesti do generaliziranja ili krivog prosuđivanja osobe, stoga na njih valja dobro pripaziti jer mogu utjecati i na buduće ponašanje i djelovanje promatrača.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa izdalo je 2010. godine u Narodnim novinama *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. U *Pravilniku* su, u članku br. 2. jasno definirani pojmovi vrednovanje i ocjenjivanje. "Vrednovanje je sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija: znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim načinima, postupcima i elementima, a sastavnice su praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje.", a "ocjenjivanje je pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada prema sastavnicama ocjenjivanja svakoga nastavnoga predmeta.". Iz ovih je definicija vidljiva razlika između dvaju ključnih pojmova. Za vrednovanje treba istaknuti da je bitno unaprijed definirati elemente koji će se uzimati u obzir prilikom vrednovanja. Stoga je dobro da nastavnik odmah pri upoznavanju razreda, odnosno na prvom satu, jasno izloži na koji će se način obrađivati nastavno gradivo te što očekuje od učenika tj. navede jasne kriterije. Pranjić (2013.) navodi da to što nastavnik unaprijed utvrdi očekivanja od učenika nikako ne treba utjecati na kreativnost učenika zbog činjenice da ih se vrednuje isključivo kroz ono što nastavnik zamisli.

Nastavnikova se očekivanja, dakako moraju slagati s *Pravilnikom* propisanim odredbama o inicijalnom, usmenom i pisanom provjeravanju. Osim ovoga *Pravilnika* koji donosi nadležno Ministarstvo, a koji je na snazi na razini cijele države, postoje i pravila ponašanja učenika koje propisuju pojedine škole i koja vrijede samo za određenu školsku ustanovu. U članku 3. ovoga *Pravilnika* navedeno je da "elemente ocjenjivanja određenoga nastavnog predmeta te načine i postupke vrednovanja izrađuje učitelj/nastavnik određenoga nastavnog predmeta s učiteljima/nastavnicima istoga nastavnoga predmeta, odnosno odgojno-obrazovnoga područja na lokalnoj, regionalnoj, odnosno nacionalnoj razini". Smatram da je ovaj stavak od iznimne važnosti jer su nastavnici i profesori određenih predmeta najkompetentniji za taj zadatak. Zanimljivo je spomenuti kako je *Pravilnikom* propisano da zaključna ocjena ne mora proizlaziti iz aritmetičke sredine upisanih ocjena, na što se učenici vrlo često pozivaju izražavajući (ne)zadovoljstvo zaključnom ocjenom. Mjerenje učeničkog uspjeha Pranjić (2013.) je podijelio u 4 sastavnice: ocjenjivanje usmenog i pismenog zalaganja i uspjeha, vođenje učeničke knjižice ili svjedodžbe s ocjenama uspjeha i primjedbama o vladanju, upućivanje učenika u njima primjerene grupe za učenje, prebacivanje ili ne prebacivanje iz jedne u drugu grupu. Taj način ipak nailazi na brojne kritike. Jedna od kritika je ta da su ocjene nepravedne te da su često proizvod subjektivnog razmišljanja. Smatram da je ova kritika opravdana jer sam osobno iskusila kako profesorovo (ne)raspoloženje može utjecati na ocjenu koju će dati učeniku, što potpuno osuđujem. Druga kritika vezana uz taj način mjerenja učenikova uspjeha je ta da ocjene potiču nastavnika na zloupotrebu svoje moći kojom on raspolaže prilikom ocjenjivanja pojedinog učenika. S ovom se pak kritikom ne slažem u potpunosti jer je njom na neki način osuđena nastavnikova superiornost nad učenicima bez koje nastavnik uvelike gubi autoritet koji je jedan od ključnih preduvjeta uspješne nastave i produktivnog razrednog ozračja. Kritika da ocjene imaju tek djelomičnu vrijednost kada je u pitanju daljnje školovanje učenika, odnosno njegova profesija, smatram opravdanom jer u većini slučajeva ocjene i prosjeci koje smo tijekom školovanja gradili nemaju nikakvu vrijednost nakon zaposlenja, a često čak ni pri traženju posla. Među ostalim, istaknula bih i kritiku da slabe ocjene kao izraz konstantnog neuspjeha djeluju demotivirajuće na bojažljive i slabije učenike, koja je po mojem mišljenju opravdana, ali bih željela istaknuti i to da ova reakcija djeluje i u suprotnom smjeru, odnosno da dobre ocjene mogu djelovati motivirajuće i stvarati daljnju želju za uspjehom učenika. Učenike dakako treba poticati na uspjeh jer će to uvijek uroditi pozitivnim emocijama, ali pritom treba imati na umu da je nastavnik/profesor taj koji svojim metodama i načinima poučavanja utječe na učenikovo postignuće i uspjeh. Da bi se to postiglo, treba uložiti mnogo truda u svim aspektima nastave. Svaki je učenik posebna

individua pa je najbolje kombinirati više vrsta ispitivanja (usmeno, pismeno, praktično) kako bi svi imali priliku pokazati ono što su naučili na način koji im odgovara. Neki će se učenici bolje snaći odgovarajući usmeno, neki će postići bolje rezultate na pismenom ispitu, dok će treći svoje znanje najbolje prikazati kroz praktičnu primjenu istoga.

Posljednjih godina sve se više priča o projektu *Škola za život*. Riječ je o eksperimentalnom programu koji se provodi u 48 osnovnih i 26 srednjih škola u Hrvatskoj, a čiji je nositelj Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Cilj je toga programa provjera primjenjivosti novih kurikuluma i oblika metoda rada kao i nastavnih sredstava (Škola za život, 2021.). Prilagođavajući se novonastaloj situaciji i nastavi na daljinu koja se provodi već više od godinu dana, u sklopu projekta dane su i upute za vrednovanje i ocjenjivanje tijekom nastave na daljinu. Uputama se sugerira da pored usvajanja ishoda učenja, naglasak treba staviti na dobrobit učenika i poticanje učenja, a ne na ocjenjivanje naučenog. S obzirom na situaciju u kojoj se nalazimo, smatram da bi svakako trebalo izaći ususret učenicima, ali također smatram da je tako pomalo narušen način ocjenjivanja kakvog smo dosad poznavali. U ovim okolnostima, učenici lakše nego ikad dolaze do dobrih ocjena i rekla bih da je sad vidljiva popularna tvrdnja da ocjene nisu pravo mjerilo znanja. Ono što bih svakako u ovom projektu istaknula kao pozitivno je to što predlaže da učenike treba poučavati o tome zašto je učenje korisno te kako nam pomaže da kritički razmišljamo. Vrednovanje je bitno i zato što može učeniku služiti kao dobra povratna informacija koja ga usmjerava kako poboljšati učenje. Nadalje, nastavom na daljinu velika je odgovornost za to hoće li i koliko učenik biti marljiv u rješavanju svojih obveza pala na same učenike pa si tako sami „kroje sreću“. Vrlo veliku ulogu ima samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje koje može poticajno djelovati na učenike. Osim nepobitnih nedostataka koje sa sobom donosi nastava na daljinu, ipak se mogu izvući i primjeri pozitivnog provođenja takve nastave. Jedan od takvih primjera bio bi istraživačko učenje koje bi se moglo ostvariti povezivanjem različitih nastavnih područja s različitim kontekstima života, a koje je ostvarivo pri odvijanju nastave na daljinu. Budući da u ovakvim uvjetima učenicima nisu dostupne knjižnice, a samim time ni literatura kako je to u "normalnim" uvjetima, iznijet ću primjer kako bih zainteresirala učenike za proučavanje gradiva. Nakon obrađene jezične teme koja se tiče nezavisnosloženih rečenica dala bih učenicima zadatak da pročitaju desetak članaka različitih portala na bilo koju temu te iščitavajući ih probaju obaviti "lektorski posao", odnosno probaju pronaći pravopisne i gramatičke pogreške u tekstu. Smatram da bi im ovaj način ponavljanja gradiva bio zanimljiv i da bi se lako snašli u tom zadatku. Raznim metodama kao što su kvizovi

(primjerice Kahoot) također je moguće zainteresirati učenike za određeno gradivo što bi onda trebalo rezultirati i boljim uspjehom učenika.

Nastavnik se često nalazi u nezahvalnoj poziciji jer treba pronaći balans između autoriteta i prijateljske atmosfere u razredu koja na učenike može djelovati pozitivno i motivirajuće. Kao što učenici imaju svoje obaveze koje su dužni ispunjavati na dnevnoj, tjednoj, mjesečnoj i godišnjoj razini, tako i njihovi nastavnici/profesori imaju obavezu prema njima, što nikako ne treba zanemariti jer to utječe na učenikovo daljnje učenje. Također bih ovdje spomenula nastavu na daljinu koja pomoću raznih platformi omogućuje trenutačno pregledavanje točnih odgovora nekog ispita, što nastavnicima olakšava posao, a i učenici u vrlo kratkom roku mogu dobiti povratnu informaciju o tome kako su riješili ispit. Kada je riječ o vrednovanju uspjeha (ocjenjivanju) Pranjić (2013) navodi tri vrste zadataka za kojima treba posegnuti: otvoreni, zatvoreni i poluotvoreni zadaci. Smatram da su otvoreni zadaci vrlo korisni jer učenicima daju određenu slobodu jer se od njih traži da iznesu vlastito mišljenje. Vrednovanje uspjeha na osnovi ovakvog tipa zadatka i od profesora zahtjeva da opširno obrazloži ocjenu učeniku i ukaže na eventualne probleme. Smatram da bi takva vrsta zadataka i vrednovanja bila izvrsna pri obrađivanju lektirnog djela nastave Hrvatskoga jezika jer su interpretacije književnih djela često vrlo različite od osobe do osobe pa je važno čuti što više mišljenja o određenoj temi. Primjerice, kada bih se na nastavi obrađivalo Sofoklovo djelo *Antigona*, pred učenike bih stavila citat: "Što l' trpim a od kakvijeh ljudi, / Jer svetu dužnost izvrših" te bismo zajedno komentirali što oni misle o Antigoninom postupku - smatraju li da je Antigona ispravno postupila boreći se za pravdu i moralne vrijednosti i sl. Vjerojatno bi bilo različitih odgovora na ovo pitanje koje zapravo ni nema točno definiran odgovor. Za razliku od otvorenih zadataka, zatvoreni zadaci ne ostavljaju učeniku puno prostora za iznošenje svojih misli. To su zadaci za koje unaprijed postoji točan odgovor zbog čega ih je lakše provjeriti. U njima se dobro snalaze učenici koji imaju problema s izražavanjem. Takvu vrstu zadataka možemo primijeniti u kvizovima, križaljka kojima se tiču poznavanja jezika, odnosno pravopisnih i gramatičkih pravila. Kao svojevrsna sredina između ove dvije vrste zadataka nalaze se zadaci poluotvorenog tipa na koje učenici često ne znaju pravi odgovor. To su često zadaci nadopunjavanja, kratkog odgovora ili pojašnjenja pojmova. Treba naglasiti da je takve zadatke teško ocijeniti.

Treba napomenuti da je škola odgojno-obrazovna ustanova te da su nastavnici/profesori ujedno i odgajatelji. Odgoj je teško ocjenjivati jer je često nemjerljiv, ali usvajanje ciljeva jest mjerljivo. Pranjić (2013) piše da „vrednovati učenika znači ocjenjivati usvajanje konkretnih

kratkoročnih, srednjoročnih i dugoročnih ciljeva koji se tiču svih triju razina". Nadalje, navodi da se te razine mogu dijeliti na spoznajne, doživljajne i djelatne. Stoga za njega vrednovati znači „što temeljitije i objektivnije procijeniti koliko su učenici usvojili unaprijed programirane ciljeve upravo spomenutih razina i njihovih pojedinačnih sektora“. Smatram da vrednovanje može biti od koristi i učenicima i nastavnicima ako bi nastavnici nakon obrađenog gradiva dali učenicima kratke liste za procjenu na kojima bi uz rečenice koje se tiču gradiva bila tri stupnja (kvačica, minus i upitnik) prema kojima svaki učenik za sebe može procijeniti koliko je ili nije usvojio gradivo. To je prvenstveno dobra povratna informacija učeniku, ali i nastavniku može koristiti jer iz tih anonimnih samoprocjena može otkriti svoje moguće propuste i tako lakše može shvatiti na čemu još treba poraditi kako bi učenici lakše usvojili gradivo. Svakako smatram da učenike treba usmjeriti prema tezi da je obrazovanje put, a ne cilj.

LITERATURA

- 1) Pranjić, M. (2013.) *Nastavna metodika u riječi i slici*. Zagreb: Hrvatski studiji.
- 2) Sofoklo, *Antigona*,
<http://gimnazijasb.com/portal/wpcontent/uploads/2015/02/sofoklo_antigona.pdf>.
Pristupljeno 1. lipnja 2021.
- 3) Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html>. Pristupljeno 1. lipnja 2021.
- 4) Škola za život. (2021.). *Eksperimentalne škole*, <<https://skolazazivot.hr/o-projektu/eksperimentalne-skole/>>. Pristupljeno 1. lipnja 2021.



Slika 2. Ravnoteža

Marija Barišić

Fakultet hrvatskih studija Sveučilište u Zagrebu

Odsjek za kroatologiju

Kolegij: Metodika nastave Hrvatskoga jezika

mbarisic@hrstud.hr

Stručni članak

Znanje kao proizvod vrednovanja i ocjenjivanja – primjena na obradi djela Ivane Brlić Mažuranić

Sažetak

Sustav vrednovanja i ocjenjivanja je proces koji se iz dana u dan razvija i prilagođava suvremenim potrebama društva što potvrđuje činjenica kako se u prošlosti kriterij uspješnosti temeljio na reprodukciji znanja, dok se danas on temelji na razvoju kompetencija za cjeloživotno učenje i praktičnu primjenu naučenoga. Problem koji se često u ovom procesu javlja je taj da svaki nastavnik, pa tako i učenik, ima svoj pristup u ocjenjivanju ili izražavanju svojega znanja. Nasuprot tome, u nekim aspektima nastave pojedinih predmeta dolazi do ustaljenih načina provjere učenikova znanja zbog nastojanja da se na što lakši način osigura objektivni pristup pri vrednovanju i ocjenjivanju, a što na koncu rezultira mehaničkim traženjem potrebitih informacija, a ne razumijevanju gradiva. Primjer toga je obrada lektire koja se svela na pisane provjere u kojima se traže odgovori na standardna pitanja. U ovome će radu biti prikazan primjer kako osuvremeniti obradu lektire na učenicima zanimljiv i poučan način, a koji će osigurati razvoj kritičkog mišljenja i ostvariti jedan od obrazovnih ciljeva – pripremu za stvarni život i probleme.

Ključne riječi: vrednovanje, ocjenjivanje, lektira, kritičko mišljenje

Odgajno-obrazovni proces vrlo je kompleksan i, kao što se mijenjao kroz povijest, mijenjat će se i u budućnosti. Ono što je za nastavu bitno jesu elementi vrednovanja i ocjenjivanja. To su elementi koji dopuštaju učenicima da se intelektualno razvijaju, dopuštaju im iskazivanje vlastitoga razmišljanja i potiču određen rast koji će im pomoći u samom životnom djelovanju i obrazovanju. Sama nastava je koncipirana da uloži napore kako bi učenik mogao sam donositi zaključke, argumentirati i stvarati vlastiti stav o pojedinim temama stvarajući tako kompetencije koje će učeniku pomoći u savladavanju životnih prepreka. U daljnjem tekstu prikazat će se kako elementi vrednovanja i ocjenjivanja pomažu u spomenutome te na što se zapravo odnose.

Vrednovanjem se smatra ono što se u odgajno-obrazovnom procesu odnosi na napredovanje i razvoj učenika i shodno je ciljevima nastavnog programa (Mrkonjić; Vlahović

2008: 29). Ono se kroz povijest mijenjalo, upravo zbog toga što je, kao i škola, povijesno uvjetovano. Time se hoće reći da vrednovanje postoji otkad postoje škole, no sam način vrednovanja se mijenjao kako je školstvo, ali i društvo, napredovalo. Primjerice, nekada se od učenika tražilo, odnosno, ocjenjivalo i vrednovalo, isključivo usvojeno znanje, no u suvremenom društvu vrednovanje i ocjenjivanje se bazira na iskazivanju znanja uz razumijevanje što rezultira učenikovim razmišljanjem, diskutiranjem, kao i zaključivanjem tj. razvojem kritičkog mišljenja. Osim objektivnoga načina, takvim pristupom stvara se subjektivnost prema učeniku koja je potrebna kako bi se sam razvijao i kao osoba, a ne samo kao „glava s potrebnim znanjem“. Bitno je primijeniti znanje koje je stečeno, a ne sama reprodukcija naučenog koje se kasnije ne koristi tj. ne primjenjuje u praksi i stvarnom životu. Važnost vrednovanja potvrđuju autori Mrkonjić i Vlahović (2008: 30, prema Vican et. al. 2008: 183) koji govore kako bi ono „trebalo na određen način biti malo slavlje, slavljenje učenja, ono najljepše u cijelom odgojno obrazovnom procesu, etapa u kojoj sumiramo rezultate svojih nastojanja te se radujemo postignutom“.

Ocjenjivanje bi podrazumijevalo zadnju odrednicu samog odgojno-obrazovnog procesa. U prošlosti se ocjenjivanje odnosilo isključivo na samo znanje učenika, no danas, kako se društvo razvija, odnosi se, kao što smo spomenuli, na usvojeno znanje, sposobnosti, vještine i navike učenika (Mrkonjić; Vlahović 2008: 30). Za učenika je bitno stvoriti vrijednost ocjenjivanja koju mora naučiti, no najbitnije je da nauči samoocjenjivanje, odnosno, samokritičnost gdje glavnu ulogu nosi nastavnik koji bi trebao biti demokratičan, što znači da bi trebao učenicima dopuštati izražavanje svojih misli i stavova koje bi kasnije mogli analizirati i mijenjati sukladno onome što tijekom vremena uče. Kako ne postoji univerzalno i čvrsto mjerilo za ocjenjivanje, odgovornost za isto leži na nastavnikovim pedagoškim sposobnostima procjene učenikova znanja u kojima bi se trebao voditi načelima objektivnosti, dosljednosti, principijelnosti (Mrkonjić; Vlahović 2008: 30) i dr. U teoriji sve je to podrobno objašnjeno, ali praksa pokazuje drugačije stanje. Kada je riječ o samom vrednovanju i učenikovom samoocjenjivanju, nailazimo na prepreke gdje nastavnik često koristi pristup u kojemu učenik samostalno vrednuje i ocjenjuje svoj rad, a razlog je taj što se nastavniku može učiniti kako time gubi svoj autoritet i njegovo vrednovanje i ocjenjivanje više ne dolazi do izražaja. Tu tezu potvrđuju autori Mrkonjić i Vlahović (2008: 34) dodajući kako nastavnicima ocjenjivanje „služi kao psihologijska batina kojom se služe u postupku pokoravanja učenika, ali im se „batina“ vraća i ostaje u funkciji nehumanih odnosa“. Treba naglasiti da su nastavnici, kao i učenici, različiti te da imaju različite pristupe, ali i načine ocjenjivanja. Postoje oni nastavnici koji se pri ocjenjivanju učenika vode onime što sami osjećaju prema tom učeniku što nije ni moralno ni

etično, već pokazuje svojevrsno zastrašivanje učenika (Mrkonjić; Vlahović 2008: 33). Svi smo se u nekom trenutku školovanja susreli s nastavnicima koji su prema nekim učenicima bili nekorektni što se iskazivalo u ocjenama. Time su nastavnici htjeli pokazati svoju moć i autoritet te kako su oni ti koje se treba poštovati i slušati. Nasuprot takvom tipu nastavnika postoje i oni koji shvaćaju da je ocjenjivanje sistem koji potiče učenika na samokritičnost i koji ocjenom iskazuje ono što je sam učenik zavrijedio, naučio ili shvatio. Tako dobivena ocjena sadrži čistu objektivnost prema vrednovanju učenikova bez znanja gdje se subjektivni dojam prema učeniku stavlja po strani.

Kada je riječ o ocjenjivanju, možemo izdvojiti dva pristupa. Jedan od njih je aristokratski pristup (1) koji sadržava elemente agresije, sukoba, apatije i ne poseže ni za kakvim prisnim odnosima nastavnika i učenika. „Taj autoritarni odnos blokira osnove ljudske mogućnosti i negira najprihvaćenije vrijednosti suvremenog čovjeka.“ (Mrkonjić; Vlahović 2008: 33), dok s druge strane, imamo demokratski pristup (2) koji je suprotnost aristokratskome jer je u njemu prisutna težnja za pomaganjem učeniku te je stupanj agresije i sukoba puno manji. Također ga karakterizira prisnost koja je vrlo bitna učeniku u samom odgojno – obrazovnom procesu.

Jedan od načina ocjenjivanja i vrednovanja u odgojno – obrazovnom sustavu predstavljaju i ankete koje su dostupne učenicima i studentima te dopuštaju vrednovanje nastavnika, odnosno, pružaju priliku učenicima i studentima da izraze zadovoljstvo, odnosno nezadovoljstvo, ponašanjem ili načinom predavanja samih nastavnika. U anketi se odražava ideja koju smo iznijeli prethodno u ovom radu, a to je da odgojno – obrazovni proces želi ostvariti što pravilnije i pravednije sustave vrednovanja, ocjenjivanja i samog provođenja nastave.

Kada bismo fokus stavili na učenike i njihovo razmišljanje autor kojeg ne smijemo izostaviti je Erazmo Roterdamski koji je u svom djelu *De pueris a libenter instituentis* (1528.) govorio o odgoju i važnosti razvijanja kritičkog razmišljanja. Prema njegovom mišljenju, čovjek ima tri aspekta mentalnih aktivnosti: *natura*, *ratio* i *usus*. *Natura* se odnosi na mentalni i intelektualni kapacitet tj. predstavlja odnos nastavnika koji podučava učenika i očekuje da učenik aktivno promišlja i pokuša razumjeti naučeno, dok se *ratio* odnosi na razumijevanje i spoznaju logičkih principa te shvaćanje svega što je naučeno, a *usus* označava praktičnu primjenu znanja u školi (Dundić; Ćurko 2019: 690). Za Erazma Roterdamskog najvažniji aspekt je *ratio*. Navedeno se može povezati s pokušajima suvremenoga društva da se učenika gleda kao humanističko biće te da ga se kao takvoga odgaja. Najvažnije je odgojiti učenika prema navedenim aspektima kako bi se mogao definirati kao osoba tijekom

cjeloživotnog obrazovanja, a bitnu ulogu u ostvarivanju toga imaju vrednovanje i ocjenjivanje. Ono može pomoći učeniku ili mu može odmoći što bi u budućnosti predstavljalo manjak samopouzdanja, otežan razvoj vlastitog mišljenja ili određenu pasivnost u slučaju da je ocjena jedino što je važno i na što se stavlja najviše pažnje.

U *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* izdvojeni su ciljevi koji se traže od nastavnika, ali i samih učenika. Pravilnik pruža nastavnicima smjernice prema kojima se orijentiraju kada je riječ o vrednovanju. Unutar istoga se navode definicije pojmova, inicijalni ispiti, pisani i usmeni ispiti, ponovno pisanje provjere ako je ocjena negativna ili ako učenik njome nije zadovoljan, vrijeme predviđeno za rješavanje ispita kao i zaključivanje ocjena. Većina nastavnika u praksi kao elemente vrednovanja i ocjenjivanja navodi aktivnost na satu, znanje, razumijevanje i komunikaciju. To bi označavalo da je učenik sposoban svoje znanje primijeniti i okrijepiti ih primjerima, da razumije ono to što je naučio, da tijekom nastavnog sata sudjeluje u određenom sadržaju te da ima sposobnost komunikacije s drugim učenicima čije se razmišljanje razlikuje (Narodne novine, 2021).

Kao buduća nastavnica Hrvatskoga jezika, gledajući na elemente vrednovanja i ocjenjivanja te svojih iskustava kao učenica osnovne i srednje škole te sada kao student, promijenila bih pristup izvođenja nastave prema kojemu bih vrednovala i ocjenjivala svoje učenike. Za primjer ću uzeti obradu lektire na nastavnom satu Hrvatskoga jezika. Djela koja obrađujemo su *Sunce djever* i *Neva Nevičica* te *Jagor* Ivane Brlić – Mažuranić, naše važne i najpoznatije književnice za djecu i mladež. Radi se o lektirama koje govore o pobjedi dobrog nad zlim. Moja je zadaća potaknuti djecu na aktivnost i promišljanje što je to što navodi ljude da se ponašaju pohlepno, nemoralno i „zločesto“. Cilj sata nije da učenici zadana djela pročitaju i odgovore na postavljena pitanja, već ih se želi navesti da razmišljaju o postupcima likova i da shvate da ih takvi ljudi okružuju i u stvarnome životu. Treba uzeti u obzir da će nekim učenicima to djelo biti nezanimljivo i da neće imati motivacije raspravljati o istome, ali se ne smiju ignorirati oni učenici koji to žele. Umjesto da se okrenemo samo onima koji podižu ruke, treba nastojati uključiti sve učenike u proces razmišljanja i rasprave. Stoga pismeni ispit zbog svoje forme ne može potaknuti učenike na potonje aktivnosti, već bi se iste ostvarile uz usmeno ispitivanje uz pripremljene nastavne materijale koji će pobuditi interes i motivirati učenike na sudjelovanje. Jedan od zamišljenih nastavnih zadataka bio bi crtež kroz koji bi se mnoga djeca mogla umjetnički izraziti i predstaviti svoje viđenje pojedinog lika koristeći razne oblike, atribute i boje, a nakon čega bi bili ispitani zbog čega su svojeg lika nacrtali na određeni način. Nakon objašnjavanja vlastitih crteža, čitali bismo djelo te diskutirali o rečenicama u kojima se

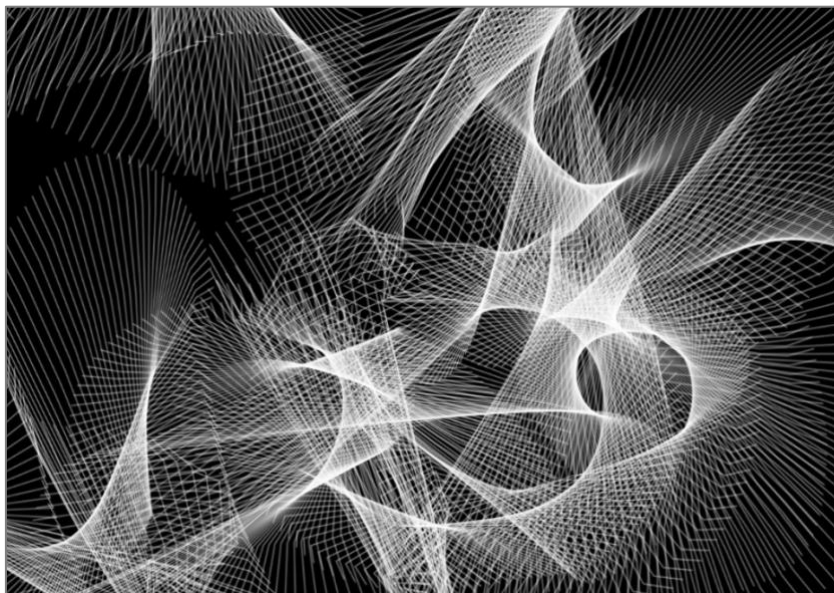
objašnjava razlika između dobra i zla. U djelu *Sunce djever i Neva Nevičica* Neva Nevičica predstavlja odraz skromnosti i dobrote što potvrđuje sljedeći citat: „Ražalilo se Nevi Nevičici kad je mlinar onako otpravio baku. Ode ona, dočeka baku u gaju i reče: - Vrati se, bako, sutra, kad budem sama. Samljet ću ti žito bez plate“ (Brlić – Mažuranić 2007: 6). Za razliku od Neve, likovi njezinih roditelja i carice odraz su oholosti, pohlepe i ljubomore što potvrđuje sljedeći citat: „al mlinar i mlinarica stali nenavidjeti kćerku i mrziti na nju. Više li se ona pašti i više li zarađuje, to mrkije oni na nju gledaju, gdje ona može sve pjevajući, a oni ne mogu ni zube lomeći.“ (Brlić – Mažuranić 2007: 6-7). Ista roditeljska sudbina snašla je i lik Jagora: „Bilo dijete po imenu Jagor, te ostalo nejak o iza majke, uz maćehu zlu i pakosnu. Nemilosna maćeha, kao zla godina, bije dijete i hladom i gladom – a oca zadržala svako jakim travama, te i on za sina ne mari.“ (Brlić – Mažuranić 2007: 21). Oba djela govore o tome kako se dobro dobrim vraća, a zlo zlim. Glavna zadaća je naučiti učenike da rade dobra djela i da stvaraju pozitivne misli te da se ne okreću nepoštenim i zlim načinima ostvarivanja svojih ciljeva. Tijekom diskusije učenici bi bili podijeljeni u grupe u kojima bi na kreativan način napravili umne mape gdje bi prikazali svoj stav prema onome što je dobro, a što nije. Takav način obrade lektire predstavljao bi odmak od uobičajene obrade u kojoj je nerijetko prisutna pismena provjera lektire u kojoj su učenici morali samostalno objasniti problematiku navedenu u djelu, razliku glavnih i sporednih likova te odgovoriti na klasična pitanja vezanih uz temu djela, mjesto i vrijeme radnje, karakterizaciju likova i dr. Smatram kako je za sveobuhvatni razvoj učenika bitan razgovor o pročitanom djelu te bi se na temelju njihovih ideja i odgovora oni trebali ocjenjivati i vrednovati. Lektire su djela koja od rane dobi uče djecu razmišljanju i shvaćanju svijeta koji ih okružuje te se pouke istih mogu primijeniti u stvarnome životu što je i cilj odgojno-obrazovnog sustava - priprema za životne probleme i pronalaženje rješenja istih.

Nakon što je razjašnjeno što je vrednovanje, što je ocjenjivanje te koji su nedostaci i prednosti tih elemenata, možemo zaključiti da je svrha svega naučiti učenike razmišljanju i shvaćanju onoga što ih se uči tijekom odgojno–obrazovnog procesa. Učenje se ne bi smjelo promatrati kao sustav „naučim – odgovorim – zaboravim“, nego na sustav „naučim – shvatim – koristim“. Često u životu čujemo kako pojedino znanje koje nam se pruža u školi ne možemo iskoristiti u stvarnome životu. Kao primjer uzet ću rečenicu koju nerijetko možemo čuti u prethodno navedenom kontekstu: „Što će mi sinus, kosinus? Kada ću ja to u životu koristiti?!“. Nije poanta hoće li se određeno znanje koristiti ili ne, nego je poanta u tome da se u svakoj životnoj situaciji možemo osloniti na sebe i svoje prethodno znanje te ga iskoristiti. Tako se na sve učenje i poučavanje, sve ono što se kroz cjeloživotno obrazovanje vrednuje i ocjenjuje, treba gledati kao na ono što nam u svakodnevici može i hoće pomoći pri rješavanju problema.

Na taj način čovjek gradi sebe i razvija znanje koje mu nitko ne može oduzeti. Obrazovanje bi trebalo potaknuti dijete da sudjeluje u svakom aspektu nastave, radilo se o hrvatskom jeziku, matematici, glazbenome ili likovnome. Postoje učenici kojima pojedini aspekti nikako ne idu i ne snalaze se u tome i time stvaraju „mržnju“ prema određenom predmetu, ali nastavnik bi trebao pomoću svoga znanja i svojih kompetencija približiti određen sadržaj nezainteresiranim učenicima. Bitno je stvoriti čovjeka sa svojim stavom, a ne memoriju informacija.

LITERATURA

- 1) Brlić – Mažuranić, I. (2007.) *Sunce djever i Neva Nevičica*. Čakovec: Večernji list.
- 2) Brlić – Mažuranić, I. (2007.) *Jagor*. Čakovec: Večernji list.
- 3) Dundić, M; Ćurko. B. (2019). Povezanost teorije kritičkog mišljenja s promišljanjem o odgoju Erazma Roterdamskog. *Filozofska istraživanja*. 39 (3), 687-696.
- 4) Mrkonjić, A; Vlahović, J. (2008). Vrednovanje u školi. *Acta ladertina*. 5, (1), 27-37.
- 5) Narodne novine, *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja u osnovnoj i srednjoj školi*, <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html>. Pristupljeno 30. travnja 2021.



Slika 3. Dobro u zlom

Tamara Bednjanec

Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za kroatologiju

Kolegij: Metodika nastave Hrvatskog jezika

tbednjane@hrstud.hr

Stručni članak

Problematika čitanja književnosti na primjeru djela Miroslava Krleže

Sažetak

Tehnologija postupno zamjenjuje časopise i knjige. Lektira se počinje prakticirati već u prvome razredu osnovne škole. Činjenica da se lektira mora čitati svaki mjesec tijekom osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja, učenicima često zna biti demotivirajuća. Autorica u prvom dijelu rada pojašnjava teoriju recepcije i tipologiju čitatelja. Navodi vrste i oblike čitanja koje su istaknuli njemački književni teoretičari i pedagozi. Nadalje, u radu se proučava zašto se lektira slabo čita, a za primjer su uzeti romani i drame hrvatskog književnika Miroslava Krleže. Konačno, primjerima se pokušava razjasniti zašto učenici izbjegavaju čitanje kompleksnih djela i zašto im spomen Krleže izaziva negativna mišljenja i stavove.

Ključne riječi: lektira, književnost, Miroslav Krleža, motivacija, tehnologija

Tehnologija postupno zamjenjuje časopise i knjige. Suočavamo se s generacijom koja će prije posegnuti za mobilnim uređajima, tabletima, računalima i TV serijama negoli za knjigom. Postavlja se pitanje zašto ne želimo čitati? Je li lakše skrenuti pogled na živahne boje na televizoru ili pak na zabavne video uratke na društvenim mrežama? Možda ne čitamo zbog toga što to od nas zahtjeva veću koncentraciju, osobito ako je vezano uz studij ili posao, a možda ne čitamo jer jednostavno nemamo naviku čitati. Ovakvi problemi otežavaju situaciju u odgojno-obrazovnim institucijama. Pred nastavnikom je zadatak kako motivirati učenike da pročitaju knjigu, odnosno lektiru, s obzirom na jaku prisutnost napredne tehnologije te potaknuti učenike različitih uzrasta na sudjelovanju u raspravi i nastavi kada se lektira obrađuje? Neki stručnjaci predlažu oblik umjetnosti tj. povezivanje likovne kulture s nastavom hrvatskoga jezika, no ista je efikasnija među učenicima nižih razreda osnovne škole. Nastavnik ima ulogu u motivaciji kod predstavljanja književnih djela čime može motivirati učenika na čitanje. Osim verbalnih znakova, bitni su i neverbalni znakovi koji učenicima šalju poruku da

književno djelo koje će se čitati može biti vrlo zanimljivo ili potpuno suprotno, ovisno o tome kako ga nastavnik doživljava i predstavlja.

Njemački književni teoretičar, Hans Robert Jauss i filolog Harald Weinrich, utemeljitelji su teorije recepcije. Jauss je održao predavanje 1967. godine na sveučilištu u Konstanzu gdje je vezao teoriju recepcije uz književnost stavljajući u središte način na koji je književnost prihvaćena od strane čitatelja, odnosno publike. Dakle, on stavlja čitatelja na prvo mjesto s čitateljevim odnosom prema djelu (Musa i Šušić, 2015). Kornelija Kuvač-Levačić (2013: 14) u svojem djelu *Razvoj i vrste čitanja, tipologija čitatelja s obzirom na čitanje »neknjiževnih« tekstova* definira čitanje kao „čovjekova sposobnost dešifriranja dogovorenog sustava znakova i shvaćanja poruke koju oni nose“.

Česti oblici čitanja su čitanje radi učenja, spoznaja informacija bilo korisnih ili ne, ali i čitanje iz zabave. No osim oblika, postoje i četiri vrste čitanja koje je istaknuo njemački pedagog Hans E. Giehrl: evazivno, informacijsko, kognitivno i literarno čitanje. Evazivno čitanje objašnjava kao odmak iz svijeta realnosti u kojem čitatelj živi te iz realnosti bježi u fantaziju. Informacijsko je, kako i samo ime kaže, čitanje sa svrhom i pristupom tekstovima da bismo naučili primjerice, kuharski recept, novost ili događaj iz svijeta i slično. Kognitivnim čitanjem čitatelj nastoji „spoznati svijet i njegove zakonitosti, a spoznaje urediti u misaoni i logični pogled na svijet“ (Kuvač-Levačić, 2013: 15). Posljednjom vrstom, literarnom, čitatelj traži smisao života i bavi se misaonom tematikom koja tjera čitatelja na razmišljanje.

Hans E. Giehrl jednostavno objašnjava da ne postoji takozvani čisti tip čitatelja i da se ne može svaki čitatelj svrstati u isti „koš“. Tipologija samo pomaže kod analize čitateljskih navika i razjašnjava vještine čitanja pojedinca. Postoje četiri vrste tipologije čitatelja: funkcionalno-pragmatični čitatelj, emocionalno-fantastički, racionalno-intelektualni te literarni čitatelj. Prvi tip čitatelja, funkcionalno-pragmatični, je onaj koji čita iz razloga da se informira, sazna nešto što mu može poslužiti za svakodnevni život pa čak i za napredovanje u struci. Dakle, ovaj tip u većini slučajeva čita tekstove i literaturu svoje struke, tiska i slično. Drugi tip, emocionalno-fantastički čitatelj, čitanu literaturu doživljava senzacionalno tj. koristi mu kao bijeg u svijet mašte i fantazije. Ovaj tip čitatelja voli fantastiku, triviju i zabavu. Treći tip, racionalno-intelektualni čitatelj, tijekom čitanja je vrlo skeptičan i traži egzaktne spoznaje. Zanimljivo je kako su isti skloni refleksivnoj lirici u kojoj se onda, primjerice, više oslanjaju na refleksivnu i misaonu poruku poezije, nego na njezinu formu. Osim refleksivne lirike, čitaju kriminalističke, odnosno detektivske i socijalne romane. Posljednji tip, literarni čitatelj, čita iz užitka i radi doživljaja (Kuvač-Levačić, 2013).

Novije generacije mladih sve više koriste tehnologiju koja iz dana u dan sve više napreduje. Digitalno odnosno elektronički zapisani tekstovi sve su popularniji, ne samo među učenicima, već i ostalim uzrastima. Brzi i lagani pristup internet stranici koja sadrži traženo, razrješuje učenika obveze odlaska u knjižnicu. Upravo zbog lake dostupnosti, danas se čita u abnormalnoj količini, no ti tekstovi su u obliku blogova, foruma i novinskih članaka.

Lektira može biti vrlo zabavna i interesantna za čitanje ako je učitelj ili profesor dobro predstavi učenicima na nastavi. Lektira se počinje prakticirati već u prvome razredu osnovne škole. Učenici se susreću s djelima poput *Pale sam na svijetu* Jensa Sigsgaarda, *Grga Čvarak* Ratka Zvrka i *Pinokio* Carla Collodija (MV INFO, 2021). Činjenica da se lektira mora čitati svaki mjesec tijekom osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja, učenicima često zna biti demotivirajuća, no osim toga, razlozi za nečitanje mogu biti „nezanimljivost sadržaja i njihova neprimjerenost dobi učenika, jednolični dnevnicu čitanja bez diferenciranih zadataka, nemogućnost slobodnog odabira lektirnih naslova, ukalupljen pristup interpretaciji književnih predložaka te nedovoljan broj knjiga u knjižnici“ (Lazzarich i Čančar, 2020: 154).

Nastavnik je dužan odrediti dan i vrijeme kada će se lektira obrađivati. Učenicima je tako omogućeno dovoljno vremena da pročitaju određeno djelo, napišu bilješke i pripreme se za sat. Osim toga, bitna je i motivacija koja će potaknuti učenika da lakše i bolje pročita zadano djelo. U motivirajuće čimbenike možemo svrstati neverbalne znakove kao što su učiteljeva zainteresiranost, ekspresije lica koje ima tijekom čitanja ulomka te pokreti i geste tijela. Motivacija se provodi i u obliku razgovora o djelu pa je poželjno postaviti pitanja nekolicini učenika o tome što misle koja je poruka djela, karakterizacija glavnih likova i je li im se knjiga svidjela ili ne. Također, prolazi se kroz učenikove bilješke koje su vođene tijekom čitanja, a nakon toga često slijede i zadaci.

Nadalje, nastavnici mogu dodatno potaknuti svoje učenike i uporabom praktičnoga sadržaja. To se može ostvariti kroz čitanje ulomka iz čitanke ili knjige, reprodukcija filma ili serije koji su napravljeni po knjizi kao što su, primjerice, *Gospoda Glembajevi* Miroslava Krležu, odlazak na kazališnu predstavu i slično. Ljiljana Vranjković u svome djelu *Lektira u razrednoj nastavi* piše kako se još učenici nižih razreda osnovne škole mogu motivirati za čitanje. Jedni od tih prijedloga su „likovnim stvaralaštvom potaknuti učenike na veće zanimanje za čitanje književnoumjetničkih ostvaraja“, „izraziti svoje osjećaje, doživljaje, stavove i uvjerenja primjerenim umjetničkim aktivnostima“, „utjecati na emocionalan život učenika“, „uspostavljati korelacijske veze nastave hrvatskoga jezika s nastavnim sadržajima likovne kulture“ te „povezivati vlastita vizualna ostvarenja s vlastitim životnim iskustvima i životnim

iskustvima drugih“ (Vranjković, 2011: 198-199). Vranjković također piše da omogućujemo učenicima u nižim razredima osnovne škole radost čitanja, ali i slobodu. Time učenici razvijaju svoje sposobnosti čitanja i navike.

Miroslav Krleža je autor poznatih književnih djela kao što su *U agoniji*, *Gospoda Glembajevi*, *Leda*, *Vučjak* i *Povratak Filipa Latinovicza*. Njegovi protagonisti prikazani su antitetičkom vrteškom koju Stanko Lasić interpretira od *homo politicus* prema *homo eroticus*, što označava da glavni likovi tragaju za smislom i kreću se od autoriteta, što je u većini slučajeva otac, prema dragoj ili ljubljenoj osobi, koja je u većini slučajeva žena (Marjanić, 2018). Na primjeru romana *Povratak Filipa Latinovicza*, riječ je o Filipovoj transgresiji od pitanja očinskoga identiteta, odnosno majke trafikantice Regine prema Bobočki kao Filipovu pozitivnom vidu anime. Kratkim objašnjenjem Lasićeve antitetičke vrteške ne možemo očekivati da će je srednjoškolci shvatiti. Krležini kompleksni romani nisu pretjerano dragi učenicima upravo zbog toga što je poželjno poznavanje dubine njegova pisanja kako bi shvatili njegov strani jezik i apstraktnost.

Moguće je da učenici koji moraju čitati Krležu kao lektirno djelo to izbjegavaju jer su njegovi likovi predstavljeni u psihološkom smislu kao depresivni i izgubljeni tj. kao bezbojne karikature koje lutaju obojenim svijetom. Filip je „depresivni, rezignirani glavni lik obuzet introspektivnim propitivanjem vlastite intime, defetist koji ne vjeruje u smisao socijalne akcije iako uočava moralnu trulež građanskog društva“ (Krležijana, 2021). Lik Filipa možemo povezati s još jednim kompleksnim likom iz Krležina opusa, a to je lik Leonea iz *Gospode Glembajevi*. Leone i Filip su slikari koji se nakon dugo vremena vraćaju iz tuđine u svoju domovinu, svoj grad. Obojica su proživjeli vrstu traume u djetinjstvu koja ih je obilježila u umjetničkom stvaralaštvu – nedostatak inspiracije za slikanje. Sukobljavaju se s vlastitim umjetničkim sposobnostima koje im se mogu vratiti tek nakon što dobiju odgovore na neodgovorena pitanja. Filip i Leone pate od Edipova kompleksa. To je, u psihoanalizi, „podsvjesna želja sina za majkom, praćena čuvstvima ljubomore i neprijateljstva prema ocu“ (Enciklopedija, 2021.). Edipov kompleks kod Leonea proizlazi iz želje za majkom i jakim odbojnošću prema svome ocu Ignjatu, a kod Filipa se očituje u trenutku kada ugleda svoju majku kako sjedi u krilu Silvija Liepacha plemenitog Kostanjevečkog:

„Vrativši se jednog predvečerja iznenada kući, Filip je prošao na vrtnoj strani pokraj majčina prozora, i kako je povjetarac u taj tren uznemirio zavjesu, on je u polumraku vidio svoju majku gdje sjedi na koljenima toga starca. Pozlilo mu je i još je isto veče htio da se spakuje, ali je onda ipak ostao“ (Krleža, 2004: 89).

S druge strane, Krleža koristi germanizme, galicizme, latinizme i ponegdje stare hrvatske riječi. Stoga, učenici traže kratke sadržaje kako bi si olakšali razumijevanje te da imaju manje za čitati, no time ne dobivaju potpunu sliku autorovog djela, već samo jedan maleni fragment cijele priče. Čitanje Krležinih romana i drama iziskuje veliku koncentraciju i posvećenost što je problem današnjih mladih generacija. Osim toga, djeca u razgovoru i pisanju poruka sve češće koriste kratke tekstualne poruke koje također pročitaju djelomično, pa se pitamo koliko vremena bi im trebalo da pročitaju jedan Krležin roman koji sadrži više od dvjesto stranica?

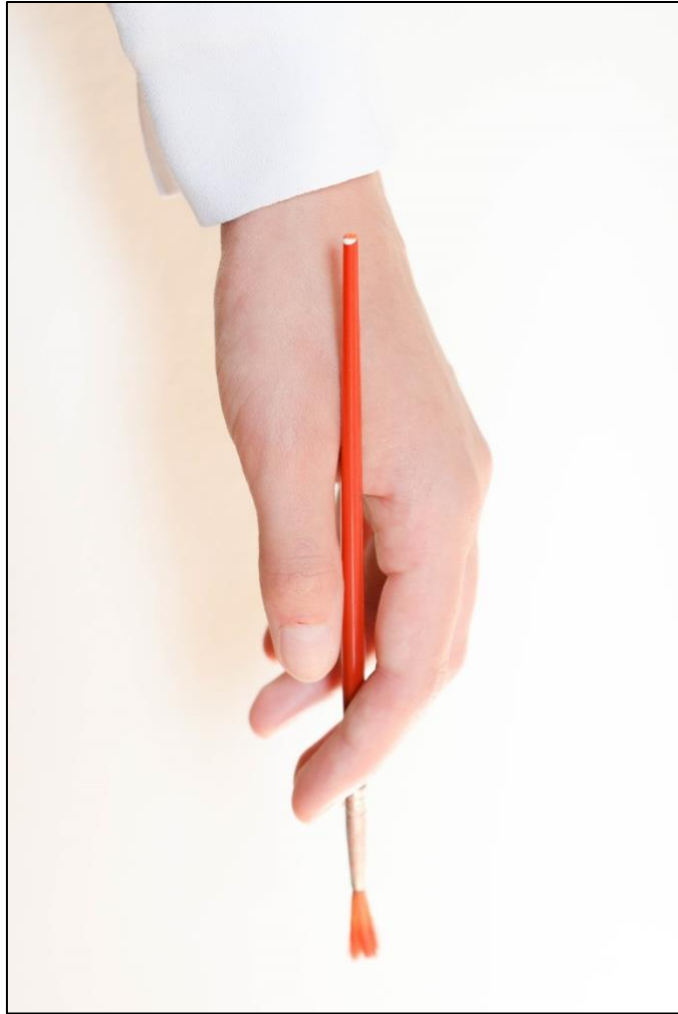
Nastavnici se susreću s velikim problemima u nastavi, a jedan od njih je problematika čitanja književnosti. Ono što nastavnici mogu učiniti je da na kreativan i zabavan način, a ipak prigodan uzrastu kojemu predaju, predstave autora i tekst koji će obrađivati. Za niže razrede osnovne škole to može biti povezano s predmetom glazbene ili likovne kulture. Učenicima se može dati zadatak da naslikaju glavnoga lika ili scenu bilo koje radnje koja im se sviđela. Razgovor o pročitanoj djelu, postavljanje pitanja, traženje mišljenja o tome kako su doživjeli tekst, sviđa im li se ili ne i uz to da argumentiraju odgovor također može biti motivirajuće za učenika da nastavi čitati. Entuzijazam i zanimanje nastavnika za tekst potiče učenika, stvara mu radoznalost što će stvoriti pozitivan ishod; učenik će se vrlo vjerojatno zanimati za tekst te ga stoga i pročitati. Romani i drame Miroslava Krleže kompleksni su za čitanje, no odlazak učenika s nastavnikom na kazališne predstave napravljene po Krležinim djelima, mogu pomoći učenicima da lakše shvate protagoniste, antagoniste, radnju i poruku. Kasnijim čitanjem istih drama i romana, više će suosjećati i ući u svijet mašte koji je kreirao Miroslav Krleža.

Učenicima se još u mladoj dobi treba stvoriti navika za čitanje, počevši s bajkama i slikovnicama, laganim štivima koje se onda postepeno mijenjaju sa zahtjevnijim tekstovima. Osjećaj lista pod prstom, korice stare knjige koja sadrži razne elemente fantazije, starinu i miris papira vrlo brzo će tehnologija posve zamijeniti. Stoga je ogroman zadatak pred nastavnikom kako da motivira učenike da čitaju ostavštinu sjajnih autora.

LITERATURA

- 1) »Edipov kompleks« (2021.) *Enciklopedija, Leksikografski zavod Miroslav Krleža*, <<https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=17065>>. Pristupljeno 25. travnja 2021.

- 2) »Sukob na ljevici« (2021.) *Krležijana*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, <<https://krlezijana.lzmk.hr/clanak.aspx?id=1773>>. Pristupljeno 25. travnja 2021.
- 3) Antić, N. (2018). „Čitalačka motivacija i strategije za poticanje čitanja u razrednoj nastavi“, diplomski rad, Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Rijeka.
- 4) Čančar, A. i Lazzarich M. (2020). Dječja lektira i novi mediji. *Metodički ogledi*, 27 (2), 149-170.
- 5) Krleža, M. (2004). *Povratak Filipa Latinovicza*. Zagreb: Večernji list.
- 6) Kuvač - Levačić, K. (2013). Razvoj i vrste čitanja, tipologija čitatelja s obzirom na čitanje »neknjiževnih« tekstova. U: M. Mićanović (ur.) *Čitanje za školu i život, IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika, Zbornik radova* (str. 13-23). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- 7) Marjanić, S. (2018). Ontološki strukturalizam Stanka Lasića o Krležinim romanesknim animama ili od onog političkog prema *Vječnom ženskom*. *Književna smotra: Časopis za svjetsku književnost*, 50 (187), 133-144.
- 8) Milković, I., Narančić Kovač, S. (2010). Lektira: problemski pristup, a ne problem. *Zbornik radova Petoga hrvatskog slavističkog kongresa*, 873-881.
- 9) Musa, Š., Šušić, M. (2015). Teorija recepcije i školska recepcija. *Hum: časopis Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru*, 10 (13), 84-108.
- 10) MV INFO (2019). *Ministarstvo znanosti i obrazovanja predstavilo rezultate anketnog upitnika o preporukama izborne lektire*, <<https://mvinfo.hr/clanak/ministarstvo-znanosti-i-obrazovanja-predstavilo-rezultate-anketnog-upitnika-o-preporukama-izborne-lektire>>. Pristupljeno 22. travnja 2021.
- 11) Stanić, S. (2017). Društveni kontekst čitanja i knjige: mišljenja i stavovi učenika, *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 66 (2), 180-198.
- 12) Škegro, M. (2020). „Motivacija za čitanje školskih lektira u višim razredima osnovne škole“, diplomski rad, Fakultet hrvatskih studija, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
- 13) Vranjković, Lj. (2021). Lektira u razrednoj nastavi, *Život i škola*, 25 (1), 193-206.



Slika 4. Leone Glembay

Durđica Borilović
Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za kroatologiju
Kolegij: Metodika nastave Hrvatskoga jezika
dkobas@hrstud.hr
Stručni članak

Lektirna problematika u nastavi književnosti

Sažetak

Lektira, kao sastavni dio nastavnog predmeta *Hrvatski jezik*, učenicima je postala nezanimljiva, zamorna, dosadna i samo još jedna obaveza koju moraju odraditi kako bi bili ocijenjeni. U radu se iznose neke od glavnih problematika lektire u današnjoj nastavi i školstvu: nezainteresiranost učitelja za motivaciju učenika prilikom čitanja, nedomišljatost učitelja prilikom obrade lektire na nastavnom satu, ograničavanje učiteljeve slobode u izboru popisa lektire, nedostatak financija za nabavu novih naslova u dovoljnim količinama, učiteljevo favoriziranje određenih autora ili naslova i zanemarivanje određenih književnih vrsta te problematika tabu tema u lektirnim djelima. Također, autorica u radu ističe važnost lektire za učenike te prema idejama pojedinih autora navodi i opisuje načine na koje bi se lektira mogla bolje približiti djeci i učenicima te ih pripremiti za društvo i svijet u kojemu žive.

Ključne riječi: lektira, problematika lektire, nastava književnosti, Hrvatski jezik

Ovaj rad pokušava iznijeti glavne problematike u nastavi književnosti po pitanju lektire, njihovo kratko opisivanje te u nekim dijelovima dati pripadajuće prijedloge rješenja, a sve kako bi takva nastava bila bolja, inovativnija i kreativnija za same učenike.

Nastavni programi iz književnosti uključuju popis književnih djela za samostalno čitanje odnosno lektiru, a određeni su i kriteriji izbora djela kako bi odgovarali odgojnoj i obrazovnoj svrsi te odgovarajućoj raspodjeli prema dobi i razredu uključujući otprilike osam do deset djela (Rosandić, 2005: 50). Kao glavne zadaće čitateljskog odgoja, Rosandić (2005: 52) navodi četiri postavke: dostizanje određene razine književnog obrazovanja; razvijanje kulture čitanja, stvaralačke sposobnosti učenika, književni ukus; omogućavanje bogatijeg, sadržajnijeg i suptilnijeg duhovnog života te izgrađivanje cjelovitog pogleda na svijet.

Pitanje koje se često nameće je ono o teretu same lektire odnosno treba li lektira biti dodatno opterećenje već opterećenim učenicima? No, činjenica je da djecu od malena prate knjige – roditelji im čitaju bajke, u vrtiću slušaju razne priče te ih sve to prirodnim putem dovodi

do lektira i čitanja raznih naslova primjerenih njihovu uzrastu, a koje onda ne bi trebale imati samo opterećujuću i obveznu funkciju, nego onu životnu i odgojnu. Dakle, nakon svladavanja vještine, a zatim i sposobnosti čitanja, učenik započinje i s estetskim čitanjem gdje je posrijedi „razvijanje osjećaja za ljepotu literarnoga stila, za vrednote govorenog jezika koje u dodiru s umjetničkom riječju bivaju bitno drugačije nego u razgovornom stilu svakodnevice“ (Visinko, 2000: 5-6). Odnosno, tada započinje „ljubav za knjigu“ (Visinko, 2000: 6). Većina djece vještinu čitanja steknu oko svoje 6. ili 7. godine, a njome ovladaju oko 8. i 9. godine. Međutim, mnogi autori zaključuju da ako određeno dijete nije ovladalo vještinom čitanja do 9. godine, vjerojatnije je da će i u odrasloj dobi imati problema s čitanjem (Bakota, 2020: 31).

Također, vrijeme u kojemu živimo izazovno je za samu knjigu i čitanje kao takvo. Budući da na njih utječe pojava i prisutnost raznih novih tehnologija i medija, razvija se jedna potpuno nova generacija. Većinom smo skloni razvoj tehnologije gledati u negativnom kontekstu i pojavi koja će potpuno izgurati knjigu, no Leburic (Bakota prema Leburic, 2020: 16) naglašava kako su upravo mediji najznačajniji prenositelji kulture te da knjiga i čitanje imaju svoju budućnost ako se afirmiraju kao aspekti životnih stavova mladih. Nama kao učiteljima i nastavnicima hrvatskoga jezika svakako je dužnost pokušati razviti pozitivne osjećaje i ljubav za čitanje i knjigu, razviti kulturu pismenosti, usavršavati čitanje s razumijevanjem te naposljetku, pripremiti buduće naraštaje članovima društva koji će moći kritički razmišljati o stvarnosti i na takav način odnositi se prema njoj pa čak i onda kada to podrazumijeva mijenjanje naših vlastitih stavova i načina podučavanja.

Glede izbora knjiga za lektiru, i dalje je glavni akter upravo učitelj, odnosno nastavnik koji često ne posvećuje dovoljno pažnje pristupu književnom djelu. Dakle, smatram kako ključni problem nije učiteljeva zaduženost za izbor djela nego zapravo učiteljeva (ne)zainteresiranost za motivaciju učenika, pripremu za to djelo, ali i njegovu kreativno osmišljenu razradu. Istraživanje koje su provele Marina Gabelica i Dubravka Težak (2017) pokazalo je kako se samo 5% učenika izjasnilo da na satu lektire s učiteljima rade zanimljive aktivnosti, a „unutar obrazovnog se sustava uglavnom inzistira na književno-povijesnoj i književnoteorijskoj analizi, čime se uvelike onemogućuje tajni i unutrašnji život teksta u čitateljevoj svijesti, tako da se nerijetko događa da se djeca, umjesto da se približe knjigama i čitanju, od njih još više udalje. Da to ne bi bilo tako, da bi se proširio krug onih kojima je čitanje užitak, a ne obaveza, dijete treba očarati tekstom.“(Gabelica, Težak prema Peti-Stantić, Stantić, 2017: 58).

Visinko (2000: 8) navodi četiri faze u interpretaciji lektirnog naslova, a to su: uvod u temu ili naslov, samostalno izvannastavno čitanje i rad na tekstu, sat lektire i sinteza. Uvod

uključuje motivaciju za čitanje i pripreme radove, samostalno čitanje traži učenikov zahtjevniji samostalni rad na djelu, na satu lektire učenici prenose svoja zapažanja, doživljaje i spoznaje, a sinteza uključuje npr. izradu slikovnice, plakata, igrokaza, itd. (Visinko, 2000: 8-9). Pri svemu ovome, autorica navodi kako upravo motivacija prema izabranom djelu treba dobiti najveću pozornost.²

Bilo bi dobro kada bi učitelj u nastavi književnosti obraćao pažnju i na čitateljski interes svojih učenika za pojedinu temu pa onda prema njemu odredio koje knjige će se prikazivati na satima lektire, odnosno koje će učenici samostalno obrađivati. Smatram da je važno da učitelj ima određenu slobodu pri izboru književnih djela jer se može dogoditi da je popis lektire zastario. S obzirom na to, Cmok (2019) navodi kako bi prvi razred umjesto braće Grimm trebao čitati Nordqvista i njegove priče o starčiću Pettsonu i mačku Findusu koja govori o njihovom suživotu, a ne bajke u kojima su prisutni mnogi nasilni dijelovi.³ Dakle, želi se reći kako je bitno promišljati o naslovima i dubini istih koje dajemo djeci na razradu. Također, trebali bismo imati mogućnost istraživanja i određivanja naslova u skladu s pravilnicima, ali i s interesom djece. S obzirom na vrijeme u kojem živimo važan je zalog kojega želimo dati toj djeci i učenicima za budućnost – ne samo razviti ljubav prema čitanju, nego dopustiti da čitanje odredi ljubav prema životu, drugima i svijetu oko nas.

Nadalje, Cmok (2019) navodi kako bi bilo potrebno uvesti što više ilustracija, stripova, tekstualnih dodataka kao dodatnu dimenziju čitanja, ali uvesti i ekranizaciju kao dopunu lektiri. Iako ona kao takva ponekad može biti i lošija i bolja od pisane knjige, na gledatelju, odnosno čitatelju je da on procjeni takvo nešto. Cmok (2019: 55) također navodi kako je npr. roman *Emil i detektivi*, autora Ericha Kästnera jednako zanimljiv i u audiovizualnom i tekstualnom obliku.

No, važno je naglasiti kako i sadašnji popis sadrži izrazito vrijedna i značajna djela za djecu. Jedan izvrstan primjer su djela autorice Ivane Brlić Mažuranić, posebice roman *Čudnovate zgode šegrta Hlapića* koji sadržava „potpunu doradenost u formalnom i jezičnom pogledu, skladnost u etičko-estetskoj povezanosti i u originalnoj zaokruženosti likova i pripovjednih zbivanja, pa čak i ostvarenje humanističke sinteze osobnog, nacionalnog i općeljudskog prikaza života.“ (Mihanović-Salopek, 2000: 19) te osim prikaza života naivnog, ali odvažnog djeteta susrećemo i opise prirode i pejzaža, uporabu sjajnih usporedbi te poslovice

² Motivacija može biti tekstovna odnosno prototekstovna (odabrani ulomci iz književnog djela), metatekstovna (književnokritička, književnopovijesna, književnoteorijska razrada), ali i likovna te metodička (problemska pitanja i zadaci) (Visinko, 2000: 9).

³ U Crvenkapici vuk proždire bakicu i raspára trbuh, u Pepeljugi sestre režu dijelove stopala kako bi im noga stala u cipelicu, itd. (Cmok, 2019: 14)

i izreka gdje autorica zagovara ljudsko poštenje i marljivost kao temeljne vrline, ali i druge životne savjete, primjerice: „Oblaci ne idu onako, kako ljudi govore, nego onako kako ih vjetar nosi.“ (Brlić-Mažuranić, 2021: 52) te „... jer se ljudi ne poznaju po odijelu nego po očima.“ (Brlić-Mažuranić, 2021: 60).

Zatim, značajni su i romani Ivana Kušana kao inovativni u odnosu na prethodna razdoblja dječje književnosti gdje su dječji likovi snažnije povezani s predodžbama o samostalnom, aktivnom i autonomnom djetetu koje nije odvojeno od odraslog svijeta, a upravo time razdire tradicionalne predodžbe samog djeteta. Kušanov Koko nije najsnažniji, najpametniji niti najbolji dječak, ali postaje glavni protagonist, a time autor daje svakom djetetu ideju i mogućnost da je upravo ono vrijedno igrati glavnu ulogu u svom životu⁴ ili pak slijediti Ljubanovo "Naprijed!" iz romana *Vlak u snijegu*, autora Mate Lovraka, čak i onda kada je teško i zatrpani ste u snijegu.

Cmuk (2019) navodi i još jednu problematiku oko izbora djela, a koja se često zanemaruje. Naime, riječ je o svojevrsnom nedostatku financija za nabavu novih naslova u dovoljnim količinama. Iako je ovo porazan podatak, on je ipak činjenica te su financije sigurno jedan od razloga zašto se ne pristupa dubinskoj i korjenitoj promjeni glede izbora lektire i pristupu istoj. Nadalje, navodi i druge problematike: favoriziranje određenih autora među učiteljima i učenicima, dominaciju muških autora i likova, nedostatak vremena učitelja da se posveti detaljnoj razradi jednog djela, manjak slobode učenika pri izboru izborne lektire. Osim toga, Gabelica i Težak (2017) ističu i zanemarivanje određenih književnih vrsta u izboru djela te neinovativnost u ocjenjivanju rada na lektiri.⁵

Osim problematike izbora djela, prisutna je i već spomenuta problematika pristupa djelu pri čemu je važno naglasiti kako su mogućnosti zapravo raznolike i u potpunosti su prepuštene učitelju. Neke od mogućnosti su sljedeće: rad u grupama, nastavni listići kao pomoć pri čitanju, dnevnik lektire, razne igre i scenski prikazi izabranog djela, crtanje, poticanje učenikovog stvaralačkog pisanja, zadaci koji potiču istraživanje jezika djela, izrada plakata, razne jezične igre, KWL metoda⁶ i u konačnici sve što učitelju može pasti na um, a pomoglo bi učeničkoj motivaciji, čitanju, razmatranju i shvaćanju djela.

⁴ Ivan Kušan je napisao serijal romana o dječaku Koku i njegovim pustolovinama s prijateljima.

⁵ Gabelica i Težak (2017) predlažu uvođenje lektirnih mapa umjesto dnevnika lektire u koju bi učenici stavljali svoja izvješća, zaključke i slične radove nastale na lektirnom satu. Svrha tih mapa nije samo čuvanje i razvrstavanje materijala nego će učenik moći npr. nakon lektirnog sata i raznih aktivnosti dobiti dublji uvid u određene teme i bolje shvatiti djelo čime će potencijalno zaslužiti veću ocjenu te bolje razumijevanje. Također, ocjena treba biti integrativna odnosno sadržavati komponente usmenog, pisanog, likovnog i glazbenog izražavanja.

⁶ KWL metoda: znam, želim znati, što sam naučio.

Bakota (2020) opisuje mogućnost podučavanja učenika strategijama razumijevanja pri čitanju, a one su sljedeće: strategija razumijevanja prije čitanja, za vrijeme čitanja i nakon čitanja. Strategija razumijevanja prije čitanja uključuje pregledavanje teksta, aktiviranje predznanja koje će učeniku pomoći u boljem razumijevanju, pobuđivanje znatiželje predviđanjem te uspostavljanje dijaloga s tekstem i piscem postavljanjem pitanja prije samog čitanja, a čije će odgovore nastaviti tražiti tijekom čitanja. Nadalje, strategija razumijevanja za vrijeme čitanja uspostavlja aktivan odnos prema onome što se čita: povezivanje prethodnih znanja sa sadržajem, predviđanje događanja u priči čime zadržava interes i znatiželju, iz konteksta otkriva značenje nepoznatih riječi, stvara široku lepezu vizualnih, auditivnih i dr. osjetilnih slika kao mentalnih i senzornih reakcija na pročitano. Također, dijete će razlikovati doslovni sadržaj od prenesenog, znat će izdvojiti bitno, sintetizirati smisao u cjelini, nastaviti će postavljati pitanja i rješavati probleme. Strategija razumijevanja nakon čitanja omogućuje promišljanje o pročitanoj, postavljanje pitanja, određivanje kompozicijskog ustroja teksta te sažimanja pročitanoj.

Gabelica i Težak (2017) prikazuju kreativni pristup lektiri prema kojemu je cilj stvoriti poticajno okruženje u kojemu će djeca prirodno zakoračiti u svijet ideja i koncepata te će biti inspirirani književnim djelom i postavljenim aktivnostima i problemima. Autorice naglašavaju kako je važno da učenici idu od ideje do realizacije čime će kasnije biti ustrajni i uporniji. Ovu ideju temelje na nekoliko premisa. Prvenstveno, tu je načelo umjetnosti riječi (značajke djela trebaju se istražiti zbog doživljaja i spoznaje djela, a ne samo s ciljem podučavanja ili prenošenja pedagoških poruka), zatim načelo žanra (istraživanju književnog djela treba pristupiti prvo žanrovski, zatim tematski) te načelo imerzije (uživljenost, stvaranje ozračja prije, tijekom i nakon čitanja književnog djela te izvođenje pripremljenih aktivnosti). Također, autorice navode načelo znatiželje, konceptualizacije, integracije i korelacije (poticanje znatiželje pri čemu učenici postaju istraživači, a djelo se zatim istražuje u široj mreži) te načelo praktične pismenosti i interaktivnosti (djelo se na satu lektire doživljava i istražuje uporabom što većeg broja osjetila i angažiranjem različitih vještina i inteligencija) (Gabelica i Težak, 2017: 135). U organizaciji nastavnog sata lektire, autorice predlažu: zajednički rad i druženje u motivacijskom dijelu sata, učenički samostalni rad i istraživanje te povratak u zajedničko druženje u završnom dijelu sata (Gabelica i Težak, 2017: 222). Naposljetku, sat može završiti i u vidu zagonetke ili zanimljivog zadatka kako bismo potaknuli daljnje samostalno istraživanje – na primjer, istražiti drugo književno djelo, pogledati film, doznati neku informaciju tipa *Jeste li znali?*; a pritom navedene aktivnosti ne trebaju biti orijentirane na puko pisanje zadaće nego

na poticaj učenicima da idu u knjižnicu, doznaju nešto novo i istražuju (Gabelica i Težak, 2017: 238-239).

Pitanje koje se nameće učiteljima i stručnjacima je i ono o pristupu djelima s tabu temama. Naime, mnogi autori smatraju kako pojmove silovanja, kriminala, droga⁷ i slično ne bismo ni trebali vidjeti u literarnim djelima (Širac, 2017: 20). No, postavlja se pitanje treba li od djece maknuti takvu tematiku iako u životu svakako neće ostati lišeni sličnih termina, izraza i vijesti. Ovdje je bitno spomenuti primjer knjige autorice Ivone Šajatović, *Strogo povjerljivo: obitelj Barić* koju su mnogi nakladnici odbijali budući da se djelo bavi seksualnim zlostavljanjem djeteta (Hameršak i Zima, 2015: 81). Osim navedenoga, u radu valja spomenuti i Andersenovu *Djevojčicu sa šibicama* koja je otvorila tabu temu smrti djevojčice gdje se pokušava prikazati i osvijestiti kako nemaju svi topao dom i brižne roditelje te naučiti djecu empatiji i zahvalnosti za ono što imaju:

„Sjela je u zaklonjen kut i podvukla noge poda se, ali to joj nije pomoglo, jer nije ih mogla ugrijati. Nije se usuđivali otići kući, jer nije prodala nijednu šibicu, niti je zaradila makar samo novčić. Otac će je tući, a kod kuće je ionako bilo jednako hladno kao na ulici.“ (Andersen, 2007: 273).

„Rano ujutro našli su je kako sjedi u kutu uza zid, s ružičastim obrazima i s osmijehom na usnicama, jer smrznula se posljednje noći stare godine.“ (Andersen, 2007: 276).

U novija vremena, svjedoci smo i pojave zabrane knjiga koje potiču toleranciju i liberalizam poštujući istospolne zajednice, rasno miješane brakove i dr., pogotovo u tradicionalnim društvima (Širac, 2017: 18). Treba razmisliti je li potrebno na području dječje književnosti djecu pokušavati zaštititi od apsolutno svega te gdje je zapravo granica takve zaštite? Živimo u svijetu u kojem je djeci sve puno dostupnije nego je to ikad prije bilo, pa je pitanje i koliko je cenzura uopće korisna kada će djeca ionako već doći do raznih sadržaja na ovaj ili onaj način. Ipak, možda djecu bar u lektirama ne treba izlagati potpuno neprimjerenim sadržajima, ali ni dopustiti gledanje svijeta kroz potpuno ružičaste naočale. U skladu s njihovom dobi mogli bismo im približiti razne sadržaje na edukativan i poučan način, a koji opet ne bi bio neprimjeren ili pretjerano kompleksan za dječje glave. Knjiga bi im tako mogla pripomoći u boljem shvaćanju svijeta te snalaženju u njemu, pomogla bi im otvorenih očiju ići i istraživati razne sadržaje, a pritom ne dopustiti zablude i neprimjerena istraživanja. Svakako je bolje da su djeca pozitivno, povoljno i primjereno educirana, nego da imamo generacije koje će pregršt sadržaja vidjeti svuda oko sebe, a ne će se znati nositi s njima, što bi pridonijelo učenju na

⁷ Kao što je na primjer roman *Zeleni pas*, autorice Nade Mihelčić.

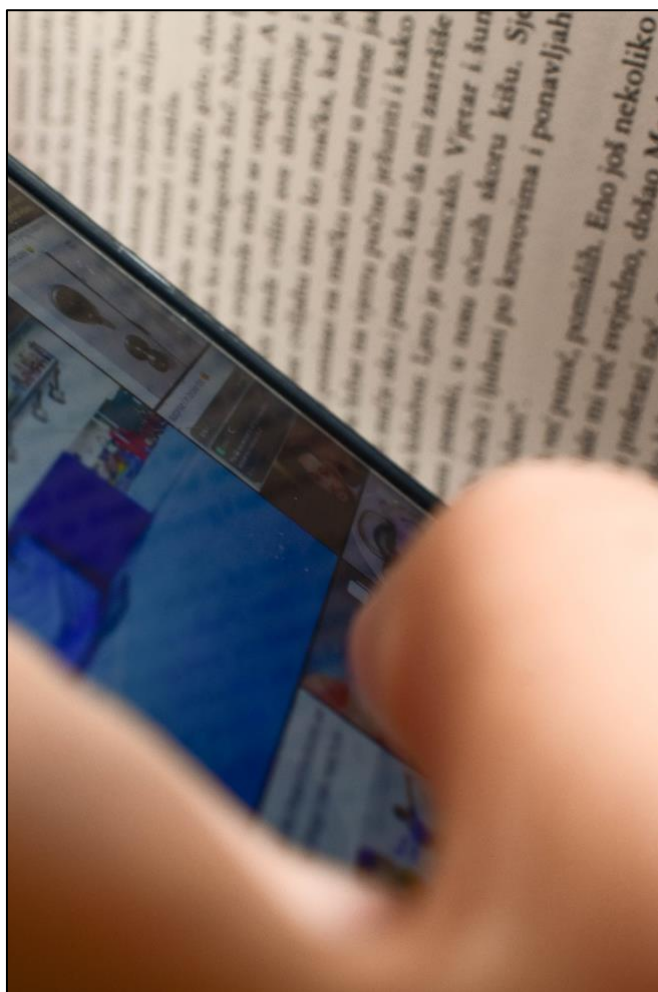
vlastitim pogreškama i iskustvima, umjesto na modelima, što je zasigurno prihvatljivije. Cmuk (2019) također naglašava kako je rješenje u pažljivom čitanju i objašnjavanju odnosno vođenom čitanju od strane nastavnog osoblja, a ne prešućivanju društvenih nepravilnosti.

Zaključno, kroz ovaj rad pokušali smo izdvojiti glavne problematike izbora djela lektire i pristupu lektirnom satu, dati crtice pojedinačnih inovativnih rješenja, ali najviše naglasiti potrebu svakog učitelja i nastavnika za kreativnijem i osmišljenijem provođenju nastave lektire jer svako djelo možemo obogatiti raznolikim aktivnostima i inovativnim rješenjima. Nažalost, svako rješenje koje smo još mogli dodati ovom radu je inovativno jer je činjenica da se lektiri i dalje pristupa na tradicionalan način te da učitelji pribjegavaju od bilo kakvih novih rješenja. Razlozi za to su višestruki, a neke je pokušao istaknuti i ovaj rad. Potreba je, dakle, za edukacijom i podrškom većih instanci kako bismo odgojili male glave za velike knjige. Mnoga djeca usprkos svojem trudu možda i neće voljeti čitati, zanimat će se za druge oblike zadovoljstava, no Ivan Kušan je svojedobno rekao: „Sramota je biti pismen, a ne čitati.“ Stoga, kao učitelji pozvani smo naučiti djecu čitati, kroz razne aktivnosti i strategije pokazati im potpuno jedan novi svijet te osigurati da kritički promišljaju o svom životu i svijetu oko sebe, a time ćemo dati zalag u bolju budućnost i društvo kao takvo.

LITERATURA

- 1) Andersen, H. C. (2007). Djevojčica sa šibicama. U: *Bajke*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- 2) Bakota, L. (2020). *Strategije razumijevanja pri čitanju: metodičke mogućnosti čitanja s razumijevanjem u nastavi hrvatskoga jezika*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- 3) Brlić-Mažuranić, I. (n.d.). *Čudnovate zgode šegrta Hlapića*, <[http://os-pregrada.skole.hr/upload/os-pregrada/images/static3/2060/attachment/Ivana_Brlic_Mazuranic - Cudnovate zgode segrta Hlapica.pdf](http://os-pregrada.skole.hr/upload/os-pregrada/images/static3/2060/attachment/Ivana_Brlic_Mazuranic_-_Cudnovate_zgode_segrta_Hlapica.pdf)>. Pristupljeno 26. travnja 2021.
- 4) Cmuk, M. (2019). *Lektirizam*. Zagreb: Knjiga u centru.
- 5) Gabelica, M., Težak, D. (2017). *Kreativni pristup lektiri*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- 6) Hameršak, M., Zima, D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international d.o.o.
- 7) Mihanović-Salopek, H. (2000). Ivana Brlić-Mažuranić. U: D. Uskoković (ur.), *Lektira u razrednoj nastavi: priručnik za nastavnike* (str. 17-22). Zagreb: Zagraf tisak.

- 8) Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- 9) Širac, L. (2017). Cenzura dječje književnosti i lektirnih naslova. *Jat*, 1(3), 10-24.
- 10) Visinko, K. (2000). Temelji literarnoga iskustva. U: D. Uskoković (ur.), *Lektira u razrednoj nastavi: priručnik za nastavnike* (str. 5-9). Zagreb: Zagraf tisak.



Slika 5. Knjiga protiv tehnologije

Petra Cimerman

Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za kroatologiju

Kolegij: Metodika nastave Hrvatskog jezika

pcimerman@hrstud.hr

Stručni članak

Lektirna problematika u nastavi književnosti na primjeru *Preobražaja* Franza Kafke

Sažetak

Članak navodi i opisuje neke od osnovnih lektirnih problematika u nastavi književnosti s kojima se susreću i učitelji i učenici: nezanimljivost književnih djela, nerazumijevanje djela starije hrvatske i svjetske književnosti i zanemarivanje učeničkih interesa prilikom sastavljanja popisa lektire. Također, članak naglašava važnost čitanja lektire tijekom osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja te navodi tumačenja raznih stručnjaka iz područja književnosti i pedagogije kako lektiru učiniti zabavnijom, zanimljivijom i učinkovitijom za djecu i mlade. Osim toga, dotiče se i pitanja kriterija izbora lektirnih djela te načina i redoslijeda čitanja lektire. Članak navodi koje su to odlike pripovijetke *Preobražaj*, njemačkog autora Franza Kafke, koje ju čine obaveznim djelom na popisu lektire za četvrti razred srednje škole. Kroz pripovijetku, ističe se važnost umijeća čitanja i kvalitetne obrade djela na satu lektire, ali i poticanje učenika na kritičko promišljanje i izražavanje emocija.

Ključne riječi: problematika lektire, lektira, *Preobražaj*, Franz Kafka

Čitanje lektire obavezno je za učenike osnovnih i srednjih škola te je ono određeno nastavnim planom i programom. Prema Aniću (1994: 420) lektira je „čitano gradivo, ono što se čita“. Sintagma „školska lektira“ ulazi u sastav nastave *Hrvatskog jezika* te ona u imeniku predstavlja rubriku uz ostala područja nastave kao što su: hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje i medijska kultura. Iako odvojena od književnosti u tome smislu, trebala bi biti dijelom iste (Jerkin, 2012: 114). U ovom će eseju biti prikazana općenita lektirna problematika u nastavi književnosti te na primjeru djela *Preobražaj* Franza Kafke.

Unutar hrvatskoga obrazovnog sustava, odnosno nastave Hrvatskog jezika, čitanje školske lektire nailazi na brojne probleme. Neki od njih su: nezanimljivost, nerazumijevanje (pogotovo djela starije hrvatske i svjetske književnosti), također i oglašivanje na učenikove želje i potrebe za čitanjem (Jerkin, 2012: 114). Kako je lektira problem za učenika, tako je i za nastavnika koji se treba pripremiti za nastavni sat te pokušati zainteresirati učenika za pročitano

djelo, a to većinom bude neuspješno (Jerkin, 2012: 114). Problem je i u pisanju lektire, odnosno u tome što učenici za to koriste razne priručnike, vodiče i tu je odgovornost opet nastavnikova zbog postavljanja zadataka (Jerkin, 2012: 114). Suvremena nastava je, što se tiče izvođenja lektire, evoluirala na viši nivo, na nivo „interpretacije,“ ali je još uvijek prisutan klasičan način obrade lektirnih djela, tj. onaj pisani (Jerkin, 2012: 114). Kompetencije koje učenici stječu čitanjem lektirnih djela, te općenito književnih djela kroz svoje obrazovanje su: sociokulturne, interkulturne, čitalačke i književne (Jerkin, 2012: 116), a isto tako razvijaju i vokabular te ga proširuju. Govoreći o provedbi lektirne nastave, Jerkin je (2012) odlučila opisati, kako navodi, novo i poželjno ozračje u školama što se tiče lektirne nastave u osnovnim školama. Iako ona to opisuje za osnovnu školu, iste se takve smjernice mogu iskoristiti i u lektirnoj nastavi u srednjim školama, jer im je cilj zapravo isti: probuditi interes kod učenika za čitanjem, razumijevanje pročitano, pokretanje rasprave i promišljanje o pročitano i mogućnost povezivanja s raznim događajima. Prva je smjernica načelo individualizacije te su, prema tom načelu, najvažniji dio nastave učenici, a poštivanje učenika je polazište za njihovo usvajanje čitanja i razvijanje čitalačkih sposobnosti (Jerkin, 2012: 121). Druga smjernica je doživljaj, što znači da: „lektira prije svega nudi umjetnost i umjetnički doživljaj“ (Jerkin, 2012: 121). Nadalje, imamo „načelo integralnosti teksta i pitanje količine sadržaja.“ Jerkin (2012: 124), je s uvjerljivim argumentima dala do znanja da čitanje književnosti, lektirnih djela ne bi trebalo počivati na čitanju odlomaka i da takva nastava ne ide u prilog razvoju čitateljskih sposobnosti. Zatim dolazimo do „načela kronološkog ili tematskog pristupa književnosti“ i tu, odnoseći se na srednju školu, nailazi na problem u prvom i drugom razredu, kada se čitaju djela starije hrvatske i europske književnosti jer ta djela učenici u velikoj mjeri ne razumiju i nisu im zanimljiva (Jerkin, 2012: 124). Načelo fakultativnosti odnosi se na slobodu izbora naslova učenika i nastavnika, ta sloboda mora biti relativna, odnosno da se odredi broj lektirnih naslova koliko učenici mogu izabrati tijekom školske godine (Jerkin, 2012: 126). Načelo mentorskoga pristupa bilo bi moguće kada bi nastavnik u razredu imao manji broj učenika; u oblicima rada lektirne nastave, opet se moraju slušati učenikove želje, jer nekome odgovara grupni rad, a nekome individualni, bitna je nastava usmjerena na učenika (Jerkin 2012: 127). Zadnja smjernica ili načelo, je ono raznovrsnosti. Prema tome, nastava lektire ne smije biti dosadna u interpretaciji, već mora biti raznovrsna (Jerkin, 2012: 127). Za uspješno realiziranu nastavu bitno je biti „dobar nastavnik“ što znači da će on na pravi način potaknuti učenike da uče (Kyriacou, 1997: 11). U slučaju lektire, to bi značilo da će poticati učenike da promišljaju, da daju neka svoja mišljenja, da razumiju pročitano, a ne da se lektirna nastava svede na puko nabranje činjenica koja su dostupna u literaturi. Na uspješnost nastavnoga sata utječe i nastavnikovo znanje o poučavanju koje se

temelji na: „znanju o gradivu, znanju o širokim načelima i strategijama organizacije nastave, znanju o nastavnim materijalima i programima vezanim za kurikulum, znanju o poučavanju pojedinih tema, znanju o učenicima, znanju o pedagoškim kontekstima, znanju o pedagoškim ciljevima i vrijednostima“ (Kyriacou, 1997: 15). Za dobru izvedbu lektirnoga sata, bitno je pokrenuti raspravu u kojoj će nastavnik poticati i usmjeravati učenike na način da će nastavnik prvo postaviti pitanje na koja će učenici odgovarati i reagirati na riječi drugih. Na taj bi se način došlo do raznih tumačenja, mišljenja i stajališta učenika (Kyriacou, 1997: 53). Razredna je rasprava bitna u smislu da učenici dobiju priliku iznijeti neke svoje ideje i mišljenja, a nastavnik će na taj način moći učenicima ukazati na određene pogreške oko gradiva (Kyriacou, 1997: 54). Poticanjem na raspravu, nastavnik potiče učenika na sudjelovanje (Kyriacou, 1997: 69). Kako bi se lektirna nastava uspješno realizirala, potrebno je poticati učenikovu samosvijest te se na taj način u razredu stvara pozitivni ugođaj. Nastavnikovi komentari na učenikov rad i obavljanje zadataka moraju biti pozitivni, poticajni, ohrabrujući i pohvalni, a ne negativni, a bitna je i neverbalna komunikacija, odnosno, govor tijela nastavnika (Kyriacou, 1997: 93).

Problematika čitanja lektirnih djela sveprisutna je u nastavi Hrvatskoga jezika. Tu problematiku sačinjava nerazumijevanje pročitana (stara hrvatska i europska književnost) i nezainteresiranost učenika za čitanje obveznih lektirnih djela. Kako bi se to promijenilo, brojni znanstvenici i stručnjaci iz područja književnosti i pedagogije zalažu se za drukčiji pristup obradi školske lektire. Godine 2011. održan je na Interliberu 5. okrugli stol na temu: „Lektira, pomoć ili odmoć u poticanju čitanja.“ O toj su temi govorili: Marina Čubrić, Dubravka Težak, Željka Horvat –Vukelja, Pavao Pavličić i Ana Markočić Dekanić. Marina Čubrić izjavila je da se nastava Hrvatskoga jezika ne bi trebala svoditi na prebrojavanje lektirnih djela, nego na usvajanje temeljnih jezičnih vještina, a čitanje je temeljna jezična vještina (Jurilj, Husk.hr, 2011). Dubravka Težak govorila je koji su to kriteriji za odabir lektira. Tu je navela kako je bitno da djelo ima književno-umjetničku vrijednost, zatim pedagoško-psihološka podobnost djela za određenu dob učenika, povezanost s programom i raznolikost (Jurilj, Husk.hr, 2011). Željka Horvat-Vukelja predložila je čitanje u malim obrocima, odnosno da se započne sa časopisima za djecu i mlade, a zatim se nastavi s kvalitetnom i popularnom znanstvenom literaturom (Jurilj, Husk.hr, 2011). Pavao Pavličić predložio je da bi se u srednjim školama trebalo započeti sa suvremenom književnošću jer nju učenici bolje razumiju nego primjerice Shakespearea ili Marulića. Također, istaknuo je kako „zadatak škole nije da učenika pretvori u filologa ili književnog znanstvenika, nego da ga podrži kao čitatelja“ (Jurilj, Husk.hr, 2011). Ana Markočić Dekanić iznijela je rezultate istraživanja čitateljskih kompetencija kod učenika

1. i 2. razreda srednjih škola. Učenici su se najteže snalazili u mješovitim i isprekidanim tekstovima, najslabije su se snalazili u kritičkom vrednovanju sadržaja i forme teksta, polovica njih čita samo ako mora, a više od polovice učenika ne voli ići u knjižnicu (Julij, Husk.hr, 2011).

Kako bi lektirni nastavni sat bio uspješan, između ostaloga, podrazumijeva se da su učenici pročitali lektiru. Da bi to bilo moguće, prvenstveno moraju znati čitati. To se ne odnosi na znanje čitanja u doslovnom smislu, već bi trebali čitati s razumijevanjem, odnosno, trebali bi moći razumjeti pročitan tekst. U vezi toga, Rosandić (2005: 186) razlikuje nekoliko vrsta čitalačkih faza: prva je vođeno čitanje, ono u sklopu kojega se zapisuju bilješke. Zatim, kritičko čitanje gdje bi učenici trebali moći vrednovati djelo društvenog, estetskog i moralnog aspekta. Nadalje, imamo spoznajno čitanje koje se oslanja na intuitivnu i logičku spoznaju, kod denotativnog i konotativnog čitanja trebalo bi postojati razumijevanje doslovnog i prenesenog značenja. Zadnja vrsta je imaginativno čitanje koje uključuje sposobnost zamišljanja i oblikuje fantazijsko mišljenje (Rosandić, 2005: 186).

Kako bi se neko djelo uspješno analiziralo, učenici bi trebali znati u kojem je književnopovijesnom razdoblju autor djela stvarao. Pripovijetka *Preobražaj* Franza Kafke, pripada avangardi te u njoj imamo elemente avangardnih smjerova poput ekspresionizma, dadaizma i nadrealizma: „Povjesničari književnosti Kafkino djelo razmatraju u okvirima epohe modernizma, štoviše nerijetko ga drže 'klasikom modernizma'. To je u biti protuslovno određenje – jer se 'klasik' najčešće određuje tradicijom, a 'modernist' novinom i suvremenošću – Kafki doista uvelike pristaje zbog dva razloga: prvi je što i samo njegovo djelo u cjelini određuje svojevrni paradoks, a drugi je što se i modernizam u naše doba – doba koje mnogi nazivaju 'postmodernizam' – sve više shvaća kao prošla epoha koja je također imala vlastite klasike. U tom posljednjem smislu Kafka, uz Joycea i Prousta, doista nije samo najugledniji i najutjecajniji pisac gotovo cjelokupne književnosti 20. stoljeća, nego je i autor na čijem se djelu mogu uočiti, analizirati i tumačiti gotovo sve najpoznatije i najviše razmatrane osobine književnog modernizma.“ (Solar, 2003: 252). Ono ekspresionističko u djelu osjećaj je otuđenosti od svijeta: „...često se upozoravalo na neke osobine njegovog djela koje ga povezuju s ekspresionizmom, a u širem smislu s razdobljem avangarde. Doista činjenica je da se on u nekom smislu suprotstavlja esteticizmu i 'kultu ljepote'...“ (Solar, 2003: 252). Dadaistički element vidljiv je u prikazivanju nečeg nesvakidašnjeg i nenormalnog kao normalno: „Kad se Gregor Samsa jedno jutro probudio iz nemirna sna, ustanovio je da se u svojem krevetu pretvorio u golema kukca... Kako bi bilo da još malo odspavam i zaboravim na sve ove budalaštine?“ (Kafka, 2008: 209). Kafka je u svom pripovjednom svijetu bio zatvoren i

dosljedan, želeći prikazati što realniju sliku građanstva i društva ne obazirući se na to da bi pritom mogao kod čitatelja prouzročiti zbunjenost: „Kafkina književna stvarnost modelirana je većinom prema zbilji suvremenoga građanskog svijeta, ali na način koji na svakom koraku zbunjuje čitaoca navikla na uobičajene mimetičke postupke.“ (Žmegač, 2003: 312). Obiteljski problemi isprepliću se sa životom Franza Kafke i Gregora Samse: „U porodici je imao problema s autoritativnim ocem, koji je sina držao beskorisnim slabićem i to mu neuvijeno govorio, a razumio se dobro jedino s mlađom sestrom Ottom, s kojom je neko vrijeme, kada je bio bolestan i živio.“ (Solar, 2003: 250), „Otac ga je i dalje nesmiljeno gonio i siktao kao divljak.“ „Otac je bio opsjednut fiksom idejom da se Gregor mora što prije vratiti u sobu.“ „Naprotiv, sad ga je tjerao uz zaglušnu buku dalje, kao da nema nikakve zapreke; Gregoru se činilo da se iza njega ne razliježe glas samo jednog oca.“ (Kafka, 2008: 222, 223.). *Preobražaj* ima i svoju estetsku vrijednost. Iako Kafka: „Doista činjenica jest da se on u nekom smislu suprotstavlja esteticizmu i 'kultu ljepote'...“ (Solar, 2003: 252), Biti (2000: 558) tvrdi da je estetska vrijednost varljiva: „No budući da je estetička v. uvijek samo varavi učinak takva subjektivnoga pripisivanja, bolje bi je bilo, umjesto u umjetničkom objektu, potražiti u vrijednosnom sklopu zajednice kojoj subjekt pripada i time društveno-povijesno relativizirati.“ Tako bi svatko trebao promatrati djelo u razdoblju u kojem je nastalo i moći u njemu prepoznati estetsku vrijednost, ljepotu, iako u njemu nema ničega estetski lijepoga. „Ležao je na tvrdim leđima nalik na oklop i vidio, kad je malko podignuo glavu, da ima nadsvođeni smeđi trbuh podijeljen na lučne izbočine, a na vrhu trbuha jedva da mu se još drži pokrivač samo što nije spuznuo s njega. Mnogobrojne nožice koje su prema cijelom njegovom tijelu bile dozlabora tanke, treperile su mu bespomoćno pred očima.“ (Kafka, 2008: 209). U ovom citatu nije prikazano ništa klasično estetski lijepo, moglo bi se reći da je Kafka češće koristio estetiku ružnoće, ali ona je opet prisutna.

Čitajući književna djela obogaćujemo um, proširujemo vokabular i ulazimo u vlastiti svijet mašte. Iako zadana lektirna djela nisu svima zanimljiva, vrijedna su čitanja jer se iz svakog djela može nešto naučiti. Problematika čitanja lektirnih djela sveprisutna je od početka pa do kraja školovanja. Stoga, bitno je djecu naučiti čitati, ali i naučiti ih da razumiju pročitano kako bi mogli kritički promišljati o pročitano djelu te pročitano usporediti sa stvarima iz stvarnoga života. Pavao Pavličić napisao je poučni tekst o lektiri i bitnosti doživljaja pročitano djela: „Jedni su tvrdili da samo znanstveno proučavanje ima nekoga smisla, jer nam otkriva ono što je u književnosti bitno, dok su drugi uporno dokazivali kako svaka analiza zapravo uništava doživljaj književnoga teksta. Na kraju bi presudili nastavnici, i uvijek je ispadalo da su oni na strani analize, a ne na strani doživljaja. Tako je analiza pomalo prevladala nad osjećajem i tako

smo onda zaključili kako je uživljavanje zapravo neki niži stupanj bavljenja literaturom, nešto što se može čovjeku dopustiti u mladosti, ali ne i u zrelosti... A onda mi je upravo jedan od njih otvorio oči. On zapravo i nije bio više student, nego je završio fakultet i počeo predavati u školi. Htio se pohvaliti kako primjenjuje ono čemu sam ga naučio, pa me pozvao da dođem na sat i vidim kako djeca analiziraju književno djelo. Jasno da sam pristao. I, kad sam došao na taj sat, imao sam što vidjeti i čuti. Djeca su raščlanjivala tekst hladno, racionalno, mudro, točno onako kako sam ja nekada mislio i tvrdio da bi trebalo činiti. Znanstveni pristup prodro je u nastavu. S čuđenjem sam ustanovio da više nema ni debelih teka s tvrdim koricama, ni glasna čitanja, ali ni sentimentalnosti ni uživljavanja. Vremena su se promijenila. No, umjesto da mi zbog toga bude drago, odjednom sam osjetio tugu. Tragajući za njezinim uzrocima, uzeo sam čitati *Vlak u snijegu*. I, dok sam čitao, preplavio me val ganuća. Možda zbog godina u koje sam zašao, steglo me u grlu, posve sam se uživio u radnju, gotovo da su mi i suze krenule. Ukratko, bio sam potresen. Postalo mi je jasno da ja nad tom knjigom danas nemam nikakve jasne misli, nego samo osjećaje. I, nije me zbog toga bilo sram, nego sam osjetio da samo nadoknađujem ono što sam prije bio propustio. Bila je to kazna. Prije sam se rugao sentimentalnosti i uživljavanju, a sad je sentimentalnost i uživljavanje sve češće jedina moja reakcija na književna djela. S vremenom sam se pomirio s tim, uvidjevši da tako mora biti. Zato sam već kupio debelu bilježnicu tvrdih korica.“ (Pavličić, LEKTIRA, Vijenac 359, 2007) Iz Pavličićevih riječi vidljivo je da nije dobar samo znanstveni pristup, bitan je doživljaj djela te svakako osjećaji koje djelo izazove u čovjeku.

LITERATURA

- 1) Anić, V. (1994). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.
- 2) Biti, V. (2000). *Pojmovnik suvremene književne i kulturne teorije*. Zagreb: Matica hrvatska.
- 3) Jerkin, C. (2012). Lektira našega doba. *Život i škola*, LVIII (27), 113-132.
- 4) Jurilj, V. (2011). *Lektira, pomoć ili odmoć u poticanju čitanja*, Hrvatska udruga školskih knjižničara, <<https://www.husk.hr/okrugli-stol-lektira-pomoc-ili-odmoc-u-poticanju-citanja-izvjesce-i-zakljucci/>>. Pristupljeno 28. travnja 2021.
- 5) Kafka, F. (2008). *Proces, Preobrazba*. Zagreb: Jutarnji list.
- 6) Kyriacou, C. (1997). *Nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- 7) Pavličić, P. (2007). *Lektira*, Knjiški moljac – Pavao Pavličić, Matica hrvatska, Vijenac 359, <<https://www.matica.hr/vijenac/359/lektira-5256/>>. Pristupljeno 28. travnja 2021.

- 8) Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- 9) Solar, M. (2003). Pogovor, u: Kafka, Franz: *Izgubljenik*. Zagreb: Naklada Jurčić.
- 10) Žmegač, V., Škreb, Z., Sekulić, Lj. (2003). *Povijest njemačke književnosti*. 3. prošireno izdanje. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.



Slika 6. Preobrazba

Petra Cvitaš

Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za kroatologiju

Kolegij: Metodika nastave Hrvatskoga jezika

petra.lapuh@student.hrstud.hr

Stručni članak

Dezerterstvo književnosti – zašto sve manje čitamo?

Sažetak

Članak se bavi problematikom čitanja književnosti i knjiga uopće. Razvojem tehnologije u društvu u kojem živimo, knjige kao tiskani mediji počinju gubiti svoj značaj i zamjenjuju ih neki drugi, najčešće ekranizirani mediji. Ljudi, pa tako i učenici i djeca počinju biti lijeni i nezainteresirani za čitanje većih štiva ili knjiga jer žive užurbanim načinom života s puno stresa i briga pa čitanje dođe kao gubljenje vremena jer je brže pogledati seriju ili film. Na taj način, ljudi ulažu manje truda u gledanje televizije, nego što bi uložili u čitanje knjiga, a sve to dovodi do toga da ćemo mi i naša djeca „sići s uma“, odnosno zbog te lijenosti ljudski mozak postaje ugrožen i počinje kržljati. Još jedan problem je (ne)razumljivost književnih djela, posebice starije književnosti zbog otežanog čitanja. Na primjeru Krležinih djela *Povratak Filipa Latinovicza* i *Saloma*, članak ističe važnost čitanja književnosti i shvaćanja političkog, kulturnog i društvenog konteksta u kojemu djelo nastaje.

Ključne riječi: problematika čitanja književnosti, razvoj tehnologije, *Povratak Filipa Latinovicza*, *Saloma*

I što to znači, znati čitati i pisati, kada pišemo već sigurno dulje od pedeset hiljada godina, a svakih stotinu godina rodi se po jedan čovjek, koji umije doista pisati, a njega ne čita nitko!

Ovim citatom, nezadovoljno progovara Miroslav Krleža kroz lik svojega otuđenog intelektualca Filipa Latinovicza davne 1932. godine (1973: 63). Skoro cijelo jedno stoljeće poslije, što zbog nagle erupcije tehnologije, tako i zbog postepene mehanizacije i degradacije samih riječi, knjige nažalost sve više bivaju zamijenjene nekim drugim, najčešće digitalnim izvorima zabave. Nakon stoljeća i stoljeća njezine dominacije, proučavanje i stvaranje književnosti često je neisplativo mnogim autorima, čime ona postaje sve manje održiva i u akademskome okruženju. Kao jednog od glavnih čimbenika sve većeg opadanja interesa za

samu književnost, možemo istaknuti upravo nedostatak njezina razumijevanja i uvažavanja od strane šire javnosti.

Ono što jednom prosječnom čitatelju često nedostaje kako bi razumio neko književno djelo, a posebice ono klasično, jest kulturni i društveni kontekst. Odnosno, (ne)razumijevanje okolnosti u kojima su spisatelji prenosili svoje ideje na papir, ali isto tako i pismenost, koju Peti-Stantić definira skupom „sposobnosti i strategija potrebnih za cjelovito ovladavanje dubinskim čitanjem ili čitanjem s razumijevanjem“ (2019: 88). Kako bismo lakše shvatili i analizirali pojedino djelo, veoma je važno biti upoznat s političkom, društvenom, filozofskom, kulturnom i ideološkom pozadinom u kojoj ono nastaje. Primjerice, mnoga su djela jedne od najdominantnijih ličnosti hrvatske, ali i jugoslavenske književnosti, Miroslava Krleže, predstavljala njegovu kritiku jugoslavenske stvarnosti, licemjerja bogatih malograđana, vladajućega režima ili pak građanskoga, desničarskog te klerikalnog tiska. Sam je Krleža okarakteriziran kao središnja figura otpora dogmatskoga viđenja umjetnosti (Radovčić, 2013: 7). *Povratak Filipa Latinovicza* Krležino je djelo koje cijelo biva prožeto mnogobrojnim promišljanjima i konstatacijama glede umjetnosti, a posebice slikarstva. Glavni je protagonist unutarnji fokalizator samoga romana, a kroz njega zapravo progovara sam Krleža – umjetnost za njega predstavlja egzistencijalnu nedoumicu. U Filipovu slikarstvu „naviru doživljaji i sjećanja: nameću se i prodiru slike iz podsvijesti, a viđeno i percipirano pretapa se i taloži u emocionalnu građu iz koje bi moglo nastati zbiljsko umjetničko djelo. Slikar je deklarirani kolorist (fauvist) izdanak pariške škole, a ne slikarstva centralne Evrope. Pripada onoj umjetničkoj generaciji koja reagira na kozmopolitizam željom za ukorjenjivanjem slikarstva u vlastitu sredinu. Roman je svakako vrhunac Krležina bavljenja slikarskom problematikom.“ (Likovna umjetnost, Krležijana, 2021). Sada kada smo upoznati s time, lakše možemo interpretirati neke od protagonista Krležinih djela pa tako i navedenoga Filipa Latinovicza, slikara lutalice u potrazi za identitetom i životnom podlogom. Kroz njegov lik, Krleža esejizira te iznosi svoja promišljanja o socijalnoj literaturi te o pitanju hrvatske umjetnosti: „Ja vjerujem u čistoću umjetničke spoznaje, kao u jedinu još čistoću, koja nam je preostala u ovom životinjstvu oko nas!“ (1973: 175). Kontekst nam je bitan i za razumijevanje Krležine drame *Saloma*, točnije za analizu lika Johanaana, nijemog provincijalnoga klerika te nepismenog primitivca kojim Krleža, u prvim verzijama drame (onima sačuvanima u Davnim danima) aludira na lik i djelo Ivana Meštrovića, koji se na Venecijanskom bijenalu 1914. godine velebno predstavio jugomitotvorbenom maketom Vidovdanskoga hrama (Marjanić, 2013: 104). Dakle, ono što možemo zaključiti jest da bi se bez pravoga konteksta ova, a i mnoga druga Krležina

djela činila nerazumljivima, pa možda čak i beznačajnima, jer ako ne razumijemo ono što se kritizira i što je napadnuto, onda nećemo moći prepoznati, a ni cijiniti autorovu odvažnost i izravnost.

Ako polazimo od pretpostavke da će većina autora svoje tekstove pisati kako bi oni bili razumljivi prvenstveno njihovim suvremenicima, a jezik je taj koji u međuvremenu konstantno evoluirao, razvija se i mijenja, nimalo ne čude već dobro poznate pretpostavke i generalizacije da su starija književna djela teška za čitanje. Upravo ta generalizacija jedan je od glavnih razloga dezertstva književnoga kanona, ali i književnosti uopće. Napredak tehnologije sa sobom je osim pozitivnih donio i mnoge negativne posljedice, a prvenstveno je smanjio čovjekov napor u svakoj aktivnosti pa tako i u pisanju i čitanju. Također, učinio nas je nestrpljivima i lijenima da bismo zaista slušali ili zaista čitali, a jednostavne su i kratke rečenice postale privilegirane jer je krajnji cilj i poanta ušteda vremena, pa tako i onoga za razmišljanje. Upravo je jezična barijera ono što autorica djela *Čitanje: poučavanje i učenje*, Karol Visinko, ističe kao glavnim razlogom nezainteresiranosti učenika prema starijoj hrvatskoj književnosti, ali i starijoj književnoj baštini. Naime, Visinko se referira na jedno istraživanje srednjoškolske nastave hrvatskoga jezika, točnije hrvatske književnosti u sklopu kojeg je ispitano 249 srednjoškolaca te ističe dvije bitne spoznaje: učenici su lakše upijali književna djela koja su bliža recepciji suvremena čitatelja, a veće su zanimanje pokazali za ona djela i autore koji su aktualizirani u kulturnome životu putem različitih medija (2014: 257-258).

Kao što je već spomenuto, razvoj tehnologije, užurbani način života, nedostatak slobodnog vremena te stres i svakodnevne frustracije zasigurno predstavljaju neke od bitnijih razloga zašto ljudi sve manje posežu za knjigama. Osim što su nam na internetu svi podaci nadohvat ruke, zahvaljujući sve većem rastu popularnosti raznih pružatelja „streaming“ usluga kao što su HBO ili Netflix, mladi će ljudi danas više vremena zasigurno provesti diskutirajući o nadolazećim serijama ili filmovima nego o knjigama i književnosti. Kultura čitanja tako je počela postepeno opadati jer je više truda potrebno za prikupljanje informacija čitanjem knjiga nego putem gledanja televizije. Shodno tome, počeo je opadati i raspon naše pozornosti jer da bismo razumjeli knjigu i ono što nam autor njome želi poručiti, često moramo zastati i promisliti o pročitanome, to pročitano moramo analizirati, dok televiziju konzumiramo do samoga kraja i bez prevelikog kritičkog razmišljanja. Marija Ott Franolić u svome članku iz 2019. godine piše o važnosti čitanja književnosti, o utjecaju tehnologije na čitalačke navike, o (ne)zainteresiranosti mladih ljudi za književnost te se tako osvrće i na knjigu neuroznanstvenika i psihijatra Manfreda Spitzera pod nazivom *Digitalna demencija: kako mi i naša djeca silazimo*

s *uma*. Prema tome, Ott Franolić (2019) navodi autorove tvrdnje da je „ljudski mozak, zbog svoje adaptibilnosti, ugrožen korištenjem digitalne tehnologije. On kržlja ako ne pamtimo dovoljno, jer imamo sve na Googleu. Spitzer tvrdi da djeci mozgovi postaju ljeniji od digitalne tehnologije i da samo površno prelijeću sadržaj. Takvim se „skeniranjem“ gubi stručno znanje i smanjuje razina obrazovanja – prijeko potrebna za učenje i razlučivanje bitnog od nebitnoga koje postaje sve važnije za odgovorno korištenje interneta.“. Moderna vremena dovela su do toga da su nam sve informacije dostupne u samo nekoliko „klikova“, dok nekoć ljudi nisu bili privilegirani da uopće posjeduju svaku knjigu koju žele pročitati jer si prvenstveno to nisu mogli priuštiti te su se ponosili zbirkama svojih knjiga i veličinama vlastitih biblioteka. Učeni ljudi – umjetnici, filozofi, književnici te razni mislioci bili su cijenjena položaja te su imali visok ugled na hodnicima kraljevskih dvorova. Nadalje, elitu su, za razliku od danas, činili upravo oni koji su imali znanja o umjetnosti, književnosti, filozofiji, povijesti, politici i religiji. Čovjek je izgradio knjižnice kako bi svatko mogao uživati u knjigama i kako bi one bile dostupne svima, a sada kada jesu, ta privilegija često biva zanemarena zbog užurbanoga rasporeda svakodnevnog života, zbog stresa ili pak naprosto nedostatka volje za čitanjem knjiga.

Ono što je također bitno spomenuti jest i čitalački odgoj, to jest zanemarivanje istoga, a opće je poznato da djeca, kako bi formirala svoju osobnost, stvaraju navike i uče promatrajući svoje roditelje i svijet oko sebe. Zbog već spomenutoga razvoja tehnologije, ali i stresa te sve užurbanijega načina života, roditelji često posežu za što jednostavnijim i bržim načinima animiranja djece te svoju odgojnu dužnost prepuštaju elektroničkom mediju i urednicima televizijskih programa (Grosman, 2010: 85). Upravo zbog toga što se često umanjuje važnost čitanja djeci naglas od najranije dobi, djeca nemaju razvijene čitalačke navike. Prema tome, ni malo ne iznenađuju poteškoće u čitanju s kojima se djeca često susreću kada krenu u školu jer su djeca navikla primati znatno lakše prihvatljivu i ne toliko napornu vizualno poduprtu priču crtanih i drugih filmova (Grosman, 2010: 85). Problematika čitanja književnosti kod starije djece vezana je uz školsku lektiru – naime, knjige propisane nastavnim kurikulumom učenicima su nerijetko dosadne, prvenstveno zbog toga što se ne uklapaju u društvo u kojem danas živimo. Stoga, ne čudi činjenica da mnogi učenici gube interes za čitanje. Iako kanonska djela učenicima često nisu atraktivna, njihovo čitanje i proučavanje pruža im uvid u bolje razumijevanje jezika koji je također njihov, ali se u mnogočemu razlikuje od onog svakodnevnog. Proučavanjem evolucije jezika, strukture samoga djela ili pak interpunkcije, učenike se potiče na kritičko i analitičko promišljanje što u konačnici može rezultirati većom samostalnošću i spretnošću pri korištenju materinjeg jezika.

Kao zadnji problem možemo istaknuti predrasude čitatelja i ustaljeno stereotipno razmišljanje prema kojemu se književni klasici i značajnija književna ostvarenja etabliranih autora pretežito bave zastarjelim i dosadnim temama. Kako bismo obrazložili navedenu tvrdnju, osvrnut ćemo se na Flaubertovu Emmu Bovary te Krležinu *frajlu* Melaniju, aktantske subjekte čiji su objekti odlazak iz provincije te romantičarska, uzbuđljiva ljubav s kojom se, čitajući kao mlade djevojke, obje susreću u trivijalnim ljubavnim romanima. Krleža Melaniju opisuje kao „priprostu djevojku kojoj po ambijentu u kojem je nikla i po odgoju i po životu, nije bio jako razvijen razum. Ona nije nikada razmišljala o životnim pojavama, već je sva zbivanja omotala velima simbolike i shvaćala život ženskasto“ (Krleža, prema Bačić-Karković, 2002: 26). Gotovo je identičan slučaj s Flaubertovom glavnom junakinjom. Naime, Emma je opčinjena idejom burnoga života, ona čezne za „krbuljnim plesovima, za obijesnim zabavama sa svim snažnim uzbuđenjima koja ona nije poznavala, a koja su te zabave morale izazivati“ (Flaubert, 1975: 70). Obojica autora nude nam netradicionalne protagonistice prikazane kao stereotipne figure onih vremena: ograničene, površne, nestabilne i materijalistički nastrojene žene, nesposobne da postignu nešto konkretno od svojih učmalih života, a na kraju se obje ostvaruju višedimenzionalno. Od naivnih malograđanki donkihotovskih težnji, Emma i Melanija se pretvaraju u ustrajne „junakinje“ kojima fikcija postaje ideal te ih ona na kraju i uništava. Oba su romana jedan vrtuljak emocija, a Flaubert i Krleža koriste dobro poznate stereotipe kao oružje kojim će razoriti iste i raskrinkati položaj žene u patrijarhalnom društvu. Mnogi se svjetski književni klasici dotiču problematičnih tema poput seksizma ili pak rasizma, prikazujući ih kao nešto normalno, a upravo u tome leži važnost njihova čitanja i proučavanja. Oni ne zaziru od teških tema, već ih uspijevaju oblikovati u briljantne priče koje nam pomažu razumjeti prošlost te nas spriječiti u ponavljanju grešaka naših prethodnika.

Poteškoće predstavljaju sastavni dio svakoga iskustva pa jednako vrijedi i za čitanje književnosti. Budući da su vremena kada je književnost bila dostupna samo privilegiranim i obrazovanim iza nas, smatram da bi svatko trebao moći pronaći nešto što će ga zanimati, neovisno o tome radi li se o umjetničkoj ili trivijalnoj književnosti. S obzirom na to da su čitatelji autorima jedna od glavnih motivacija za pisanje, čitanje i stvaranje čitateljskih navika trebalo bi se više poticati. Iako se svaki čitatelj bar jednom u svome životu susreo s nekom vrstom prepreke, upravo su one te koje nas potiču na promišljanje o onom pročitano. Književnost i njezino proučavanje hrana su za ljudski um jer nam pomažu u njegovanju naše sposobnosti logičkog, kritičkog i analitičkog razmišljanja. Knjige nam nude mogućnost proživljavanja svijeta oko nas kroz nečije tuđe oči, a to sagledavanje iz neke druge perspektive

nas može potaknuti da imamo više strpljenja, razumijevanja te da smo empatični i tolerantni. Također, one su nam dobar podsjetnik na događaje iz prošlosti, one dobre i one loše, služe nam kao lekcija, pomažu nam da učimo na greškama i da iste više ne ponavljamo. Čitanje nam pomaže njegovati vlastiti jezik i proširiti vokabular, ono nam pomaže u shvaćanju nas samih, a u teškim nam trenucima može pružiti utjehu jednako kao i dobar prijatelj. Za kraj se možemo osvrnuti na interesantan zaključak Marije Ott Franolić (2019): U književnim se djelima često moramo izgubiti da bismo se pronašli. Izlazimo iz sebe, upuštamo se u su-mišljenje i suosjećanje s autorom, ponekad i čitavim čovječanstvom, i istovremeno pronalazimo neke nove zakutke svoje osobnosti koji nam prvi puta postaju razvidni, jasni, kao da su oduvijek bili dio nas. Tekstovi ne utječu izravno na društvo ali mogu mijenjati pojedince, činiti ih svjesnijima i kritičnijima, a to je puno. Možda će oni poželjeti živjeti u nekom drukčijem svijetu? Stoga krenimo, od prve stranice.

LITERATURA

- 1) Bačić-Karković, D. (2002) O ranim Krležinim romanima. Tri kavalira gospođice Melanije (1920./1922.). *Fluminensia*, 14 (1), 17-30, <<https://hrcak.srce.hr/7052>>. Pristupljeno 28. travnja 2021.
- 2) Flaubert, G. (1975). *Gospođa Bovary*. Zagreb: Zora.
- 3) Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja: čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.
- 4) Krleža, M. (1973). *Povratak Filipa Latinovicza*. Sarajevo: Oslobođenje.
- 5) *Likovna umjetnost*. U: Krležijana. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, <<https://krlezijana.lzmk.hr/clanak.aspx?id=1800>>. Pristupljeno 28. travnja 2021.
- 6) Marjanić, S. (2013). Krležin feminizam ili Saloma + Melanija, to sam ja!. *Kazalište*, XVI (53/54), 96-105, <<https://hrcak.srce.hr/186305>>. Pristupljeno 28. travnja 2021.
- 7) Ott Franolić, M. (2019). *Svijet valja zaštititi od mogućnosti da ga razori ignorancija novih generacija. Zašto čitati baš književnost?* U: Ideje.hr., <<http://ideje.hr/svijet-valja-zastititi-od-mogucnosti-da-ga-razori-ignorancija-novih-generacija-zasto-citati-bas-knjizevnost/>>. Pristupljeno 28. travnja 2021.
- 8) Peti-Stantić, A. (2019). *Čitanjem do (spo)razumijevanja: od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- 9) Radovčić, M. (2013). *Milovan Đilas u sukobu na književnoj ljevici*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

10) Visinko, K. (2014). *Čitanje: poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.



Slika 7. Filip Latinovicz

Tena Čajić

Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za kroatologiju

Kolegij: Metodika nastave Hrvatskoga jezika

tcajic@hrstud.hr

Znanstveni članak

Stvaranje i razvijanje čitateljskih navika i vještina u predškolskom dobu

Sažetak

Autorica u radu analizira što utječe na stvaranje i razvitak čitateljskih navika i vještina u predškolskom dobu. Problemi današnje „nečitateljske“ generacije su razni, a kreću od nerazumijevanja pojedinog književnog djela pa do nedostatka motivacije. Problem često ne dolazi zbog nedostatka motivacije, već zato što u ranim godinama djetetova života nisu stvorene pozitivne navike. Rad ima za cilj prikazati i objasniti kako su vrlo važni okolinski utjecaji kao što je obiteljska motivacija. U posljednjem dijelu rada interpretacijom bajke *Crvenkapica* navedeni su poticajni čimbenici koji unaprjeđuju razvitak djetetovih misli, ideja i osjećaja.

Ključne riječi: *Crvenkapica*, čitanje, književnost, obiteljska motivacija, tehnologija

Pojavom informacijskih znanosti okrećemo se novom načinu života, onom ubrzanom. Problemi današnje „nečitateljske“ generacije su razni, a kreću od nerazumijevanja pojedinog književnog djela pa do nedostatka motivacije. Međutim, postaje teže i teže odvojiti vrijeme u kojemu ćemo se zaista posvetiti djelu bez da gledamo u ekran mobitela i provjeravamo jesu li nam prijatelji poslali neku smiješnu sliku putem društvenih mreža. Stoga se danas „suočavamo s prvom pravom postčitateljskom generacijom, generacijom kojoj čitanje, a pogotovo čitanje na hrvatskomu jeziku, uopće nije dio intelektualnog obzora“ (Pavičić, 2013: 8). No razvitak informacijskih znanosti ovisi o pojedincu zbog činjenice da će dio ljudi zagovarati ovakav način života, ubrzani i pojednostavljeni, dok će drugi ostati dosljedni onim tradicionalnim običajima te će njegovati vrijeme kada je čitanje svakom čovjeku služilo kao način zabave, ugone i predstavljalo svojevrsan bijeg od stvarnosti.

Ovaj rad bavi se problematikom čitanja, a cilj je predstaviti problematiku čitanja u jednom drugačijem „svijetlu“ ili „ruhu“ u kojemu književnost nije sama po sebi problem, već problem proizlazi iz okoline. Rad prati stvaranje čitateljskih navika u predškolskom dobu. Prve

godine djetetova života ključne su za stvaranje čitateljskih navika, a čitanje je u predškolskoj dobi imalo snažan utjecaj na jezični razvoj u kasnijoj dobi te na činjenicu jesu li dobri ili loši čitači u školi (Martinović, 2018: 63). Uostalom, druga autorica zapisuje kako je predškolsko doba bitno jer od „druge godine djetetova života mogu se primijetiti počeci razvoja pismenosti te znakovi djetetova razumijevanja“ (Čudina-Obradović, 1998: 25).

Prve vrste knjiga s kojima se predškolska djeca susreću se slikovnice i bajke koje im čitaju njihovi roditelji i odgojitelji. Bajke i slikovnice nude djetetu novu dimenziju, a bude mu slike s kojima može izgrađivati svoje sanjarije i preko njih dati bolji smjer svojem životu (Bettelheim, 2000: 16). Cilj interpretacije jedne bajke je osvijestiti čitatelja zašto su bajke bitne i što one nude djetetu, a „djetetu kojemu nikad nisu pričane bajke ostaje u naravi jedno polje koje se kasnije više ne može obraditi“ (Težak, Težak, 1997: 9).

Problematika čitanja književnosti najmanje je utemeljena u samoj književnosti, odnosno pojedinome književnom djelu. Veliki problem stvaraju roditeljski stilovi. Problematika čitanja nastaje već po rođenju djeteta kojemu roditelji na svakakve načine pokušavaju ugoditi (čitaj: brzi načini ugođaja). Roditelji posežu za elektroničkim uređajima zbog čega se danas polovina djece susreće s mobitelima već u prvoj godini života (Smrekar, 2020: 9). Današnja problematika vezana uz čitanje tj. manjak istoga, svoje temelje ne vuče iz trenutne nezainteresiranosti mladih, već se takav problem formirao u prvim godinama djetetova života i u predškolsko doba kada roditelji nisu bili ni svjesni mogućih posljedica za budućnosti.

Zamislimo današnju djecu kako „surfaju“ internetom i odjednom se stranica zamrzne ili se izgubi mreža. U takvoj situaciji djeca se često uznemire i ne mogu čekati da internet ponovno bude u funkciji. Oni zapravo postaju nervozni ako na nešto moraju čekati. Usporedimo li takav ishod situacije s procesom čitanja djela koje od djece iziskuje dulji vremenski period, primjerice par sati čitanja ili čak par dana, možemo pretpostaviti da će njihova nestrpljivost uroditi time da će odustati od čitanja tj. tražiti načine da isto izbjegnu. U konačnici zbog ovakvih brzih ugođaja, dijete moramo upoznati s činjenicom da je za sve u životu potrebno određeno vrijeme.

Urie Bronfenbrenner razvio je teoriju ekoloških sustava. Tom teorijom je naznačio pet važnih sustava putem kojih razumijemo razvoj djeteta u okolini u kojoj odrasta. Prvi sustav zove se mikrosustav. U mikrosustavu nalazimo dijete s neposrednom okolinom, koja podrazumijeva obitelj, prijatelje, dječji vrtić, vrstu i količinu igračaka unutar njegova doma. Drugi sustav zove se mezosustav. Ovaj sustav govori o odnosu između mikrosustava, a Lidija Eret zapisuje kako mezosustav povezuje npr. roditelja i učiteljicu (Eret, 2011: 144). Mezosustav

obuhvaća dijete, ali i njegovu širu zajednicu. Treći sustav, egzosustav, obuhvaća djetetovu posrednu okolinu odnosno lokalnu vlast, školski odbor, dom zdravlja, mjesto zaposlenja roditelja. Skraćeno, egzosustavom se smatra okruženje u kojemu se dijete ne nalazi, ali koje utječe na njegovo iskustvo. Četvrti sustav zove se makrosustav te uključuje kulturu i supkulturu, kulturne vrijednosti, zakone, običaje i resurse. Peti sustav, koji obuhvaća sve spomenute sustave, zove se kronosustav tj. vremenska dimenzija. Kronosustav uključuje promjene koje mogu biti nametnute djetetu, a dijete je struktura događaja iz okoline i promjena tijekom života (Eret, 2011: 144-145). Na primjeru Bronfenbrennerova ekološkog modela sustava možemo iznijeti zaključak kako dijete nije samo u procesu odrastanja i da su okolinski utjecaji vrlo važni.

Kada govorimo o motivaciji, možemo reći da je dijete motivirano za čitanje ako voli i smatra čitanje poželjnom aktivnošću te ako čita samoinicijativno bez vanjske prisile (Čudina-Obradović, 1998: 28). Ako se radi o ovakvoj motivaciji možemo ju nazvati intrinzičnom ili unutarnjom. Intrinzična ili unutarnja motivacija nastaje kada djeca u čitanju s roditeljima doživljavaju ugodne trenutke i ugodne emocije, kad otkriju kako im čitanje priče može donijeti užitek te kad primjećuju kako odrasli u njegovoj okolini također uživaju u čitanju teksta (Čudina-Obradović, 1998: 28).

Roditelji su prvi učitelji svoje djece, a odgovarajućim pristupima djetetu stvaraju pozitivna iskustva koje će dijete ponovno htjeti iskusiti. Zbog toga roditelji moraju biti sposobni kreirati situacije i osigurati djeci iskustva koja će ih potaknuti na razvoj društveno prihvaćenih kompetencija (Vekić-Kljaić, 2016: 382). Motivacija ne mora direktno dolaziti od poticaja roditelja jer u slučaju da roditelj ima razvijene čitalačke vještine i navike, dijete iste može primijetiti i početi ih nesvjesno primjenjivati kroz samostalno posezanje za knjigom. Djeca tako traže uzore u svojim roditeljima što potvrđuje istraživanje koje je iznijela Martina Škegro (2020) u diplomskom radu *Motivacija za čitanje školskih lektira u višim razredima osnovne škole*. Istraživanje se provelo u osnovnoj školi u Slavonskom Brodu, a djeci je putem ankete postavljeno pitanje „tko im je uzor u čitanju?“. Od 83 ispitanika, njih 40 je odgovorilo da su im roditelji uzor u čitanju, što čini 47,1%. Škegro je istaknula kako na ovaj podatak ne treba gledati pesimistično jer uvijek postoji prostora za napredak. 28 ispitanika odgovorilo je da im nitko nije uzor u čitanju, što čini 32,9% (Škegro, 2020: 23).

U članku stoji „digitalna kompetencija najmanje je podržana od strane roditelja predškolske djece“ (Vekić-Kljaić, 2016: 384). Istraživanje iz 2010. (Vekić-Kljaić prema McLachlan, 2010) potvrđuje kako se stvorila svojevrsna moralna panika kada je riječ o korištenju tehnologije jer se smatra kako djeca neće moći doživjeti tradicionalna iskustva zbog

velike količine vremena provedenog na računalu (Vekić-Kljaić, 2016: 384). Suvremeni se roditelji ne bi složili s činjenicom da je digitalna kompetencija najmanje podržana od strane roditelja. Od tog istraživanja prošlo je već jedanaest godina pa možemo zaključiti kako se situacija vidno mijenja te da svaka generacija po pitanju tehnologije dopušta sve više i više. To potvrđuju i provedena istraživanja u Hrvatskoj koja pokazuju da prosječno dijete predškolske dobi odrasta i vrijeme provodi uz više od 6 elektroničkih uređaja, a pritom provodi 2 do 3 sata u takvome okruženju (Smrekar, 2020). Novija su istraživanja napravila generacijsku kategoriju u svijetu. Prva takva generacija je *babyboom* generacija u koju pripadaju osobe rođene nakon drugog svjetskog rata, dok se zadnja generacija naziva *alfa* generacijom, a uključuje osobe rođene između 2010. i 2025. godine. *Alfa* generacija bit će tehnološki jedna od naprednijih, a neće poznavati svijet bez društvenih mreža (Fistrić, 2018). Istraživanje čitanja iz 1989. pokazuje kako je čitanje, nakon slušanja glazbe, najčešći i najrasprostranjeniji sadržaj slobodnog vremena učenika (Stanić i Jelača, 2017). Današnja djeca, odnosno oni rođeni u tzv. *alfa* generaciji, okružena su višestrukim izborom pametne tehnologije, a istraživanje pokazuje da se polovina djece s uređajima susreće već u prvoj godini života, a do treće godine života gotovo svi koriste neki od uređaja (Smrekar, 2020: 9). Iznimke trebaju postojati, stoga djeci ne smijemo uskratiti mogućnost upoznavanja nove tehnologije, no ista ne treba biti primaran izvor učenja i zabave u ranim godinama djetetova života.

Dijete nakon prve godine života počinje provoditi vrijeme uz svoje vršnjake i odgojitelje u dječjem vrtiću. Roditelji i odgojitelji razmjenjuju iskustva radi boljeg razumijevanja i poticanja dječjeg potencijala (Vekić-Kljaić, 2016). Prema iskustvu odgojiteljice i pedagoginje iz dječjeg vrtića u Zagrebu (Pintur i Hrustić, 2011), senzibilitet i interes za čitanje, pričanje, pripovijedanje, razgledavanje slikovnica, započinje dolaskom djeteta u jasličku skupinu. Odgojitelji potiču želju za čitanjem i pisanjem ispunjavajući djetetovo okruženje poticajnim čimbenicima kao što su slikovnice ili bilo koji drugi smisleni tisak (Moomaw, 2008).

Prema Moomaw i Hieronymus (2008) okružje koje je bogato različitim pisanim materijalima potiče djecu na istraživanje pisanog jezika tijekom dana. Isti autori ističu korisne materijale za čitanje poput kartica s imenima na ploči, velikih slikovnica, interaktivnih tabela, grupnih igara i promjenjivih pjesmica (Moomaw i Hieronymus, 2008). Iz ovih materijala posebice je važno istaknuti velike slikovnice. Odgojiteljica iz dječjeg vrtića u Zagrebu opisala je važnu ulogu slikovnica:

„Svako jutro u vrijeme okupljanja, djeca su mi prilazila i nosila slikovnice da im čitam. Tijekom čitanja nisu samo mirno sjedila i slušala. Aktivno su i sama sudjelovala u svim

fazama čitanja, promatrala, uočavala, povezivala pojmove sa slikama, ponavljala za mnom njima nepoznate riječi. Jedan dvogodišnji dječak svako je jutro inzistirao na čitanju određene dvije slikovnice, a ostali bi se onda pridružili slušanju. Rado su mi ih i uzimala iz ruku te sama proučavala“ (Pintur i Hrustić, 2011: 25).

Počeci poput „bila jednom“ i „prije mnogo, mnogo godina živjeli su“ obilježili su djetinjstva mnogih uzrasta. Svi se možemo složiti kako bajke nose ono nešto u nama, zauvijek dječaćko, što svaki čovjek odrastanjem polako otpušta, osim, naravno, Petra Pana. Teorijski gledano, „bajke su književna vrsta u kojoj se čudesno i nadnaravno prepleće sa zbiljskim“ (Solar, 1997: 209). Svaki roditelj drugačije spoznaje bajke te se tako neki roditelji boje kako će djeca previše odrastati u maštanju putem ovakvih bajki. Međutim, od djece se ne bi trebala očekivati ograničena i jednostrana slika koju odrasli prihvate kao jedinu ispravnu (Bettelheim, 2000: 109).

Vremena se mijenjaju zbog čega roditelji često čitaju kako se kaže „reda radi“, odnosno radi osjećaja „ja to moram“. S druge strane, Bettelheim (2000) naglašava da o pripovjedačevim osjećajima ovisi hoće li bajka propasti ili biti prigrljena. Roditelj bi samovoljno trebao posezati za knjigom kako bi ostavio dobar dojam na svoje dijete jer ono, naposljetku, uzore za čitanje traže u svojim roditeljima. Uostalom, dijete će vrlo vjerojatno uz osobu koju voli i uz koju se osjeća sigurno, puno prije i brže zavoljeti i prigrliti „ono“ drugo što je njemu do sada bilo nepoznato.

Crvenkapica je vrijedno djelo za djecu jer im pruža priliku da osmisle drugačiji kraj ako im je ovaj, koji će biti predstavljen u radu, previše nepravedan. Kraj *Crvenkapice* u kojoj vuk proguta baku i djevojčicu, slika je što se neizbrisivo urezuje u pamćenje (Bettelheim, 2000). Sukladno tome, trebalo bi saslušati djetetove dubinske doživljaje ovog djela jer su vjerojatno mnoga djeca osjetila strah, tugu ili ljutnju uslijed raznih događaja u djelu. U tome kontekstu, poticanjem ovakvog pristupa dijete će dobiti priliku izraziti vlastiti doživljaj i emociju vezanu uz djelo te će moći objasniti ono što ga je rastužilo ili uplašilo u djelu što svakako može biti poticaj i drugoj djeci da izraze što misle. Ovakav pristup potiče se i na kraju pojedinih književnih djela pa nailazimo na poglavlja „razmišljanje o pročitanoj“ te „stvaramo i maštamo“ koji djecu potiču da osmisle svoj kraj priče (Božić, 2006: 192-193).

„Bijaše Crvenkapica mala seljančica, najljepša što ju je oko ikada vidjelo. Crvenkapica je krenula u posjet svojoj bolesnoj baki, pa joj nosi kolače i lončić masla. Crvenkapica u šumi sretne vuka, koji bi ju odmah rado pojeo, da se nije bojao drvosječa u obližnjoj šumi. Malena je Crvenkapica, jedno djevojčice koje nije znalo da je opasno zaustavljati se i razgovarati s

vukom“ (Perrault, 2006: 28). Obje *Crvenkapice*, Perraultova i Grimmova, u svojoj tematici razrađuju događaj koji svatko može iskusiti u nekom razdoblju života, a što je ujedno i pouka djela koja nam govori kako se možemo susresti s mnogo „udvornih i tihih, pitomih, i blagih vukova koji prate mlade gospođice do njihova doma i po ulicama, no svi moramo znati da upravo od tih slatkorječivih vukova prijeti najveća opasnost“ (Perrault, 2006: 31).

Mjesto radnje je šuma što je posebno zanimljivo. Šume mogu biti mračne i strašne, a one simboliziraju gotovo neprohodno, mračne i skrivene svjetove (Bettelheim, 2000). Šuma u *Crvenkapici* nije strašna, zapravo je bogata lješnjacima, leptirima i cvijećem od kojih je Crvenkapica radila kitice cvijeća (Perrault, 2006). Čini se da je Perraultova namjera bila da stvori okruženje s leptirima i cvijećem koje ipak ne mora biti tako sigurno kao što se čini jer ljudi, situacije i okruženje koji su naizgled bezopasni i mirni, mogu biti opasni „iznutra“. Razgovaraše tako Crvenkapica i vuk u šumi, a vuk ju stade ispitivati razna pitanja. Crvenkapica mu kaže kako njezina baka stanuje „iza onoga mlina, tamo daleko, u prvoj kući u selu“. Kasnije vuk krene prema bakinoj kući kraćim putem, a Crvenkapica pođe dužim. Stvorivši se u bakinoj kući, vuk pojede baku, pa legne on u njezinu postelju da pričekava Crvenkapicu (Perrault, 2006: 29).

Ne tako drag kraj svima je poznat. Vuk je pojeo i baku i Crvenkapicu. Ponavljam, Bettelheim (2000) je istaknuo kako je ovakav kraj *Crvenkapice* koju proguta vuk – slika što se neizbrisivo urezuje u sjećanje, no pojašnjava kako Perrault nikada nije ni htio zabaviti publiku svojim bajkama, već je htio stvoriti određenu pouku. Nadalje, Perraultova *Crvenkapica* dobro ističe kako sa strancima trebamo biti oprezni, a pogotovo kada s njima razgovaramo. *Crvenkapica* u svojoj svrsi ispunjava ono što je Perrault htio - stvoriti potencijalnu „opominjuću priču“ (Bettelheim, 2000: 148) „koja djecu, mladu čeljad, ali i odrasle, uči i poučava da je pogubno slušati svačiju riječ, da nam od tih slatkorječivih vukova prijeti najveća opasnost“ (Perrault, 2006: 31). Bettelheim iznosi tezu kako Perrault svojim poukama kao da namiguje odraslima iznad dječjih glava (Bettelheim, 2000: 148). Za kraj se trebamo prisjetiti kako u ovoj verziji vuk prolazi nekažnjeno nakon što je pojeo baku i Crvenkapicu. Perraultova verzija ostavlja otvorenu mogućnost onome tko se usudi maštati. Stručna literatura također predlaže da se djecu potiče na kreiranje drugog završetka priče ili da samo smisli priču s drugim likovima (Čudina-Obradović, 2004). U tom slučaju, djeci možemo predstaviti slučaj „nekažnjenog vuka“ tako da djeca putem svojih načela pravde mogu odrediti što bi njima bilo prihvatljivo tj. koju je kaznu vuk zaslužio?

Uvođenjem novog lika *Crvenkapica* prema braći Grimm dobiva sretan kraj. Druga verzija *Crvenkapice*, ona braće Grimm, u svojoj biti predstavlja zdraviju podlogu koju bi

roditelji radije pričali svojoj djeci jer se „Crvenkapica i baka nanovo rađaju, a vuku je odmjereni zbilja zaslužena kazna“ (Bettelheim, 2000: 147). U drugoj verziji saznajemo kako majka Crvenkapici naglašava da se vani pripazi i da ne skreće s puta (Grimm, 1994), što nije slučaj u Perraultovoj *Crvenkapici*. Nadalje, tijek radnje je sličan kao i u prvoj verziji pa je vuk progutao bakicu i Crvenkapicu, a Bettelheim piše da dijete u ovom trenutku intuitivno zna da to nipošto nije kraj priče (Bettelheim, 2000). Tada braća Grimm, ondje gdje je Perrault stao, uvode novog lika, a to je lovac koji je odavno tražio vuka, „starog grešnika“ (Grimm, 1994: 152). Lovca možemo okarakterizirati kao spasitelja cijele priče. Domišljati će junak posumnjati da nešto nije u redu kad čuje staru ženu koja tako hrče. Hrabri lovac nalazi vuka kojeg krenu ubiti puškom, no sjeti se da je možda vuk pojeo baku i Crvenkapicu, pa raspara vuku trbušinu i obje ih spasi (Grimm, 1994: 152-153).

Perraultova i Grimmova *Crvenkapica* dobro opisuju srž priče, a to je da se stvori opreznost djece prema strancima. Međutim, sadržajne razlike stvorile su podjelu u pogledu što se trebalo dogoditi na kraju Perraultove bajke – je li trebalo i je li dobro da je Perrault napisao svoju verziju u kojoj vuk pojede Crvenkapicu? Za ove sadržajne razlike treba uključiti djecu. U odgojno-obrazovnome procesu bilo bi poželjno predložiti djeci da pročitaju obje bajke i da onda samostalno pokušaju donijeti svoj „sud i pravdu“. Zato će Milivoj Solar dobro izreći da „umjetnost i umjetnik otvaraju nove moguće svjetove i obogaćuju pojedincu iskustva novim i životno važnim spoznajama“ (Solar, 1997: 11). Možemo reći kako su djeca u predškolsko doba mali umjetnici čiji su svjetovi puni mašte. U ovom kontekstu treba ih potaknuti na ono što je Čudina-Obradović istaknula: poticanje da sami osmisle kraj priče ili da osmisle priču s drugim likovima. Zato je u nastavnome procesu *Crvenkapica* djelo koje vrijedi dodatno istražiti putem dječjih mišljenja jer isto daje prostor za unošenje pokojeg novog detalja ili nastavka priče. Upravo su bajke i priče nužne kako bi razvili korake za razvoj od nezrelosti do zrelosti (Bettelheim, 2000: 265). Na koncu, stručna osoba u odgojno-obrazovnom procesu može djetetu predstaviti interpretaciju obiju bajki, no može poći i putem jedne. Hoće li to biti Perraultova „opominjuća priča“ u kojoj su slatkorječivi vukovi najveća opasnost, ili će to biti ona sretnija kraja braće Grimm u kojoj zli vuk dobiva zasluženu kaznu - svakako ovisi o propisanom kurikulumu.

Rad je osvijetlio problematiku čitanja književnosti u predškolskom dobu. Pojavom informacijskih znanosti okrećemo se novom načinu života, onom ubrzanom. Vrijeme predškolskoga doba ostaje ključno za razvitak djetetovih navika i pozitivnih iskustava. Prema Bronfenbrennerovoj teoriji okolina i okolinski utjecaji su važni. Naglasak na obiteljsku motivaciju daje odraz i stanje suvremenoga roditeljstva, no odražava ulogu roditelja u ovom

izazovnome vremenu. Na temelju istraživanja zaključili smo da djeca uzore za čitanje traže u svojim roditeljima. Motivacija je prisutna već u dječjem vrtiću dok odgojitelj, kao stručna osoba u obrazovnoj instituciji, stvara i daje djetetu pozitivna kreativna iskustva vezana uz knjigu. Interpretacijom *Crvenkapice* zaključili smo kako postoje mogućnosti koje djetetu omogućuju aktivno sudjelovanje u razradi djela. Dijete kroz maštu, kreativnost i načela pravde može odrediti što želi od književnog djela. Imajući navedeno na umu, upravo je to moguće kroz *Crvenkapicu* koja ima zastrašujućih elemenata, no isti su prilagodljivi uz dječju pomoć.

LITERATURA

- 1) Bettelheim, B. (2000). *Smisao i značenje bajki*. Cres: Roditeljska biblioteka.
- 2) Božić, S. (2006). Razmišljanje o pročitanim bajkama, Charles Perrault: *Bajke ili priče iz drevnih vremena*. Zagreb: Školska knjiga.
- 3) Čudina-Obradović, M. (1998). Važnost predškolskih utjecaja za poticanje i razvijanje sposobnosti čitanja. U: Ivanka Stričević (ur.), *Zbornik radova: Mladi i čitanje u multimedijalnom okruženju*. Koprivnica: Hrvatsko čitateljsko društvo.
- 4) Čudina-Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Zagreb: Korak po korak.
- 5) Eret, L. (2011). Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava, *Metodički ogledi*, 19 (1), 143-161.
- 6) Fistrić, M. (2018). Utjecaj digitalizacije na generacijski jaz – od bejbibumersa do generacije Z, *Communication Management Review*, 4 (1), 120-139.
- 7) Grimm, J., Grimm, W. (1994). *Sabrane priče i bajke*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- 8) Grosman, M. (2013). Čitatelji i književnost u 21. stoljeću. U: Miroslav Mićanović (ur.), *Zbornik radova: Čitanje za školu i život, IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika* (str. 76-89). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- 9) Martinović, I. (2011). „Slikovnice kao poticajni materijal leksički razvoj djece u trećoj godini“, doktorski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek.
- 10) Moomaw, S. i Hieronymus, B. (2008). *Igre čitanja i pisanja: aktivnosti za razvoj predčitačkih vještina i početnog čitanja i pisanja u predškolskoj dobi i prvom razredu*. Buševac: Ostvarenje.
- 11) Pavičić, J. (2013). Suvremeni prozaik pred izazovom „smrti čitanja“. U: Miroslav Mićanović (ur.), *Zbornik radova: Čitanje za školu i život, IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika* (str. 6-12). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

- 12) Perrault, C. (2006). *Bakine priče ili priče iz drevnih vremena*. Zagreb: Školska knjiga.
- 13) Pintur, B. i Hrustić, M. (2011). Radost čitanja, *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece*, 17 (66), 24-25.
- 14) Smrekar, R. (2020). „Uloga tehnologije u suvremenom roditeljstvu“, završni rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek.
- 15) Solar, M. (1997). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- 16) Stanić, S. i Jelača, L. (2017). Društveni kontekst čitanja i knjige: mišljenja i stavovi učenika, *Školski vjesnik*, 66 (2), 180-198.
- 17) Škegro, M. (2020). „Motivacija za čitanje školskih lektira u višim razredima osnovne škole“, diplomski rad, Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu.
- 18) Težak, D. i Težak, S. (1997). *Interpretacija bajke*. Zagreb: DiVič.
- 19) Vekić-Kljaić, V. (2016). Stavovi roditelja predškolske djece o ključnim kompetencijama važnima za budući uspjeh djeteta, *Školski vjesnik*, 65 (3), 379-401.



Slika 8. Majka pruža knjigu djetetu

Korina Grbeša
Fakultet hrvatskih studija Sveučilište u Zagrebu
Odsjek za kroatologiju
Kolegij: Metodika nastave Hrvatskoga jezika
kgrbesa@hrstud.hr
Znanstveni članak

Lektirna problematika i problematika čitanja kao ključni pedagoški i metodološki problemi današnjice

Sažetak

Lektiru danas vežemo uz dio nastave Hrvatskog jezika u kojem učenici čitaju književna djela propisana nastavnim kurikulumom kako bi razvili određene kompetencije i stvorili navike koje će im pomoći kroz cijeli život. No da bi razvoj tih procesa bio moguć, važno je djeci predočiti važnost čitanja i motivirati ih za isto. Suvremeni radovi vezani u problematiku čitanja pokazuju kako sve manje ljudi čita u slobodno vrijeme, a i sami učenici često ne pročitaju i ono malo književnih djela koja su obavezna. Koliko je taj problem velik pokazuje i donošenje *Nacionalne strategije poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine* u kojoj su predložene mjere za poboljšanje trenutne situacije. Kada u obzir uzmemo takvu negativnu pojavu u društvu i povežemo je s ustaljenim metodama i standardiziranim popisom školske lektire, jasno je kako su iste povezane i da rješavanje istih mora biti prioritet vladajućih i stručnjaka.

Ključne riječi: lektira, lektirna problematika, čitanje, hrvatski jezik

Pojam lektira svoju etimološku odrednicu i smisao krije u kasnolatinskoj riječi *lectura* koja označava čitanje, stoga on predstavlja materijal koji se čita bez obzira na količinu teksta, mjesto čitanja i sl. Važno je da u kontekstu ovoga eseja odredimo i značenje školske lektire koja prema Dragutinu Rosandiću (2005) označava književno djelo koje se čita izvan nastave, a koje je dio nastavnog programa. Iz te dvije definicije vidimo kako školska lektira, za razliku od lektire, ima uže značenje – učenik ju čita izvan škole tj. u slobodno vrijeme te je određena tj. propisana kroz razne dokumente koji reguliraju nastavu. Prema *Nacionalnom kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatskoga jezika* (2018) predmetna područja nastave hrvatskoga jezika čine Hrvatski jezik i komunikacija, Književnost i stvaralaštvo te Kultura i mediji, a lektira pripada području Književnosti i stvaralaštva unatoč činjenici da u školskom imeniku predstavlja zasebnu cjelinu (Jerkin 2012: 114). Upravo ta odvojenost ukazuje nam važnost iste u nastavi, a kroz analizu ishoda možemo uvidjeti kako lektira ima ključnu ulogu u formaciji kritičkog stava

učenika, razvoju socijalnih i komunikacijskih vještina kroz iznošenje vlastitog mišljenja, izgradnji svijesti o multikulturalizmu i bogatstvu koje kultura u sebi nosi, ali najbitnija uloga lektire sastoji se u tome da ista potiče izgradnju čitateljske navike i kulture čitanja kao nužnog preduvjeta za cjeloživotno učenje. Školska lektira u nižim razredima osnovne škole predstavlja prvi susret djece sa svijetom književnosti koji u sebi nosi razne vještine i znanja koje učenici mogu implementirati u svoj osobni život kako bi izgradili vlastiti stav kako prema sebi, tako i prema drugima i svijetu uopće. Tu tezu potvrđuje i Milivoj Solar (Solar, 1994: 65 u Blažević 2007: 92) govoreći kako je u „književnim djelima sadržano iskustvo pojedinca, naroda i čovječanstva, iskustvo koje nije bilo moguće izreći ni sačuvati, drugačije nego što je to učinila upravo književnost. Analiza književnog djela mora zato uvijek biti i analiza tog iskustva; ona treba biti i doprinos razumijevanju života i svijeta“. Odgojni element nastave u prvim školskim godinama fokusiran je na formiranje radnih tj. školskih navika te se djecu nastoji naučiti samostalnom preuzimanju odgovornosti prema školskim i drugim obvezama, a cilj nastave lektire također je glavninom usmjeren k osposobljavanju učenika za samostalno čitanje (Blažević 2007). Fjodor Mihajlović Dostojevski je u svojim *Zapisima iz podzemlja* (2013: 40) istaknuo kako „čovjek treba – jedino samostalno htijenje, ma koliko ga ta samostalnost stajala i ma do čega ga dovela“ čime je potvrđeno kako je upravo samostalnost jedna od najvažnijih vrlina koju nam obrazovanje može pomoći razviti. No kada malo bolje promotrimo nastavu lektire i njen položaj u suvremenom školskom sustavu, vidimo kako je upravo ostvarivanje samostalnosti često zanemarivano unatoč mišljenjima i preporukama mnogih znanstvenika i metodičara o čemu će više riječi biti u nastavku ovog eseja.

Jedan od ključnih problema lektire u nastavi Hrvatskog jezika vežemo uz činjenicu da mladi sve manje i manje čitaju što možemo povezati sa sve rastućom pojavom digitalizacije koja je omogućila brži i jednostavniji način pristupa i traženja informacija. Ta pojava je u konačnici vidljiva u činjenici da učenici i studenti mogu u samo nekoliko klikova proći kroz digitalizirani tj. pdf format knjige ili znanstvenog rada te pronaći podatak koji se od njih traži umjesto da istu knjigu ili rad cjelovito pročitaju kao generacije prije njih. Osim digitalizacije, suvremeno doba obilježeno je i popularizacijom tzv. sedme umjetnosti odnosno filma koji se nameće kao vodeći oblik umjetnosti današnjice koji svojim značajkama također gledatelju pruža estetski doživljaj s manje uložene truda i vremena nego što to zahtijeva čitanje književnog djela. Koliko je kultura čitanja ugrožena pokazuje i donošenje *Nacionalne strategije poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine* sa znamenitom krilaticom *Čitajmo da ne ostanemo bez riječi!*, a ista je prepoznala manjak inicijative usmjerene k razvoju čitateljskih navika te je u skladu s povećanjem interesa za knjigu donijela 3 ključna strateška cilja: 1.

ustupavljanje učinkovitog društvenog okvira za podršku čitanju, 2. razvoj čitalačke pismenosti i poticanje čitatelja na aktivno i kritičko čitanje te 3. povećanje dostupnosti knjiga i drugih čitalačkih materija (MZO i MK: 2021). Ti strateški ciljevi, podijeljeni su na specifične ciljeve koji će se u nastavku ukratko opisati.

Prvi strateški cilj ove *Strategije* (MZO i MK: 2021) usmjeren je na praćenje i evaluaciju učinaka strategije te uspostavu znanstvene komunikacije i suradnje u svrhu poticanja čitanja, dok je drugi strateški cilj fokusiran na osnivanje programa koji bi motivirali djecu i osobe različite životne dobi za čitanje kroz programe motiviranja čitatelja, educiranja nastavnika za mogućnost motiviranja učenika za čitanje i primjene učinkovitih metoda pri obradi književnog djela te osnivanje i poticanje raznih programa usmjerenih na čitanje. Treći strateški cilj obuhvaća radnje koje su usmjerene k financiranju književne i izdavačke djelatnosti te ulaganja u veću dostupnost knjiga krajnjim korisnicima. Iz navedenog možemo zaključiti kako osim popularizacije čitanja i osiguravanja izdavanja i dostupnosti knjiga, možda najbitniju ulogu u poticanju čitanja ima motivacija za čitanje i primjena uspješnih i primjerenih metoda.

To mišljenje potvrđuje i rad Ivane Blažević *Motivacijski postupci u nastavi lektire* (2007: 91-100) u kojemu je iznesena teza da se pred današnje nastavnike stavlja problem neprestanog traganja i mijenjanja motivacijskih metoda kako bi isti probudili interes učenika za čitanje školske lektire. Kao rješenje tog problema nameće se uporaba različitih metoda koje trebaju biti primjerene obrađivanom književnom djelu i metoda koje će motivirati učenike da iznova aktivno sudjeluju u nastavi lektire i iznose svoja zapažanja i mišljenja koja su stekli čitajući određeno književno djelo. Potrebu raznolikosti metoda u nastavi lektire ističe i Corrina Jerkin u članku *Lektira našeg doba* (2012: 127) govoreći kako „nastava lektire ne smije biti dosadna pa u interpretaciji lektire treba podržavati načelo raznovrsnosti. Ono je u skladu sa slobodom, učitelji trebaju biti slobodni u kreiranju nastavnih sati lektire. Danas se načelo raznovrsnosti dosta poštuje, ali pri izboru metoda i oblika rada, jasno, treba voditi brigu o svrhovitosti odabranih postupaka“.

Da se u praksi primjenjuje načelo raznovrsnosti u obradi lektire potvrđuje činjenica da se u sklopu nastave lektire nastoji uklopiti gledanje filmskih ekranizacija lektirnih djela, odlazak na kazališne predstave, svojevrsno scensko uprizorenje djela od strane učenika i sl. Ono što obje autorice ističu je to da metode moraju biti primjerene književnom djelu, a pri čemu se u obzir mora uzeti „stupanj kognitivnog razvoja djeteta, njegovo istraživačko iskustvo, emocionalno stanje i motiviranost“ (Gabelica i Težak, 2017 u Juras, 2020: 27) te da se samo tako može probuditi interes kod učenika i osigurati shvaćanje i primjena pouke djela. Tako npr. ne možemo potaknuti dramaturško izražavanje učenika kod obrade djela *Zločin i kazna* F. M.

Dostojevskog zbog manjka dijaloga unutar samog djela, ali isto možemo primijeniti kod obrade drame *Romeo i Julija* W. Shakespearea. Na taj način učenici imaju priliku aktivno sudjelovati u interpretaciji djela kroz iskazivanje emocija u sigurnom okruženju učionice bez straha od osude drugih učenika te pritom imaju mogućnost uključivanja doživljajnog elementa pri stjecanju znanja o karakteristikama engleske renesanse. Tim načinom obrade lektire ujedno se potiče i razvoj memorije kroz pripremu dijaloga, ali i razvoj govornih i jezičnih vještina adaptirajući klasični dijalog prema načelima hrvatskog govora obrađujući ga po uzoru na određeni dijalekt ili žargon. Drame kao lektirna djela najzahvalnije su za unošenje kreativnog elementa u obradi istih pa tako već spomenutog *Romeo i Juliju* učenici mogu prikazati u suvremeno doba kao npr. u vrijeme aktualne pandemije COVID-19 virusa gdje se glavni likovi ne mogu sastati jer je Julija zaražena virusom te joj je propisana mjera izolacije, no Romeo zbog svoje ljubavi krši epidemiološke mjere i dolazi joj u posjet te se zarazi i razvija teži oblik koronavirusa zbog kojeg na kraju umire. Nešto drugačiji način obrade spomenutog djela ponudila je i autorica Ivana Blažević (2007: 98-99) smatrajući kako je „dobro učenicima dati potpunu slobodu u načinu izvedbe pa i u odabiru ulomka, a nastavniku ostaviti mogućnost odabira u onim razrednim odjeljenjima kojima je potreban poticaj“. Pri analizi složenijih prozaičkih djela se osim odgovaranja na već standardizirana pitanja poput određivanja radnje, mjesta i teme djela, karakterizacije likova, povezivanja uzroka i posljedica djelovanja glavnih likova, njihovog odnosa s ostalim likovima i sl. može ukomponirati metoda sučeljavanja sa suprotstavljenim tumačenjima smisla i vrijednosnim konfliktima (Kiper i Mischke, 2008) tako da se pri uvodnom dijelu nastave lektire iznesu neke od interpretacija koje se razlikuju i zatim povede rasprava u kojoj bi učenici opredijelili za jednu od interpretacija te argumentirali svoje stajalište ili pak iznijeli svoju interpretaciju koja se razlikuje od prethodno iznesenih. Tako se na primjeru citata iz već spomenutih *Zapisa iz podzemlja* (2007) „ali čovjek je lakomisleno i nedolično biće, i, možda, poput šahovskog igrača, bolji mu je sam proces postizanja cilja, a ne sam cilj“ može povesti rasprava o važnosti ciljeva u životu, jesu li ciljevi ono što čine sretan i uspješan život ili život čini proces postizanja cilja. Iznošenjem i „obranom“ svog stava učenici će također, osim govorničkih vještina, razvijati i logičko razmišljanje kroz formiranje argumenata, a razmišljajući o mogućim kontraargumentima koje suprotna strana u raspravi može iznijeti, učenici stvaraju širu sliku koja ih potiče na razumijevanje o postojanju različitih mišljenja i potrebi poštivanja istih.

Za motivaciju učenika je osim raznovrsnih metoda pri obradi lektire bitan i sam popis lektirnih djela koji je predmet spora između metodičara i vladajućih. Da je tome tako pokazuju i događanja iz 2018. i 2019. godine kada se očekivalo da će, u skladu s već spomenutom

Strategijom, biti provedena reforma u *Nacionalnom kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik* donesena 2018., a najprije su se očekivale promjene usmjerene k suvremenizaciji lektirnog popisa koji bi svojim opusom odgovarao željama mladih. Otpor i nezainteresiranost učenika prema pojedinim književnim djelima izazov je koji godinama muči nastavnike predmeta Hrvatski jezik. Istina je kvalitetna interpretacija djela i postizanje glavnoga cilja nastave lektire – poticanje na samostalno čitanje i razvoj ljubavi prema istome, onemogućeno zato što učenici nisu pročitali određeno djelo jer isto nije primjereno njihovoj dobi ili ne mogu isto uskladiti s prethodnim znanjima kako bi ga razumjeli (Iviček, 2014: 6). O istom problemu se s učenicima može razgovarati kroz interpretaciju uvodnoga dijela Šenoinog *Prijana Lovre* u kojemu mlada udovica autoru govori: „čitajući sve te moguće naše (hrvatske – op.a.) pripovijetke, do zlovolje sam ih se nasitila. Zašto, pitate? Kazat ću vam. Ženska ćud je strasna, fantazija bujna, misao živa i brza kao ptica. A kakvu hranu davaju naši noveliste toj nestašnoj ptici koja leprša od mjesta da mjesta, koja, vječne promjene željna, nikad ne miruje? Vazda jedno te isto... Vječna idila, vječna monotonija! Time se naša strastvena ćud ne može zadovoljiti“ (Šenoa, 2021). Kako je za uspješnu nastavu nužno da učenik bude aktivni sudionik u kreiranju i evaluaciji iste, ovakav postupak smatram učinkovitim načinom da se preispitaju želje i interesi učenika koji mogu poslužiti kao nit vodilja i temelj pri kreiranju popisa pogodnih lektirnih djela koje učenici, prema *Nacionalnom kurikulumu*, mogu samostalno odabrati. Ovakvu tezu potvrđuju i autori *Skripte iz metodika nastave hrvatskog jezika* (2021) koji smatraju da se kroz takav postupak stvara pozitivna atmosfera oko čitanja lektire jer učenici imaju priliku izraziti svoje želje, a nastavnik može utjecati i na količinu predloženog materijala koji bi odgovarao svakom učeniku. Tim postupkom ujedno možemo utjecati i na smanjenje negativne percepcije lektire kao nečega što je nametnuto i propisano zbog čega se stvara otpor kod učenika. Da učenici stvaraju otpor prema lektiri zbog gore navedenog razloga, potvrdilo je provedeno istraživanje Gorana Novakovića i Igora Medića iz 2011. godine koje pokazuje kako 40 % ispitanih učenika pojam lektire smatra negativnim te da je takav rezultat „očekivan i u skladu s općom predodžbom o lektiri kao prisilnome čitanju“ (Medić i Novaković, 2011: 73). Odabir lektire prema individualnim interesima nosi u sebi problem pri vrednovanju i ocjenjivanju učenika, no ako promotrimo da jedan od ishoda unutar cjeline Književnost i stvaralaštvo glasi: „učenik se stvaralački izražava prema vlastitome interesu potaknut književnim tekstom“ s preporukom: „ostvarivanje ishoda vrednuje se formativno. Učitelj cijeni učenikovu samostalnost i poštuje njegove mogućnosti. Učenik predstavlja svoj rad u školi i izvan škole, u stvarnom i digitalnom okružju“ (MZO, 2021.). Prema navedenim citatima možemo zaključiti kako je unutar nastavnog kurikuluma ostavljen prostor u kojemu učenik ne mora biti ocijenjen prema zadanim

ispitnim pitanjima i drugim mjerilima, već je ostvarena mogućnost da učitelj prati učenikov napredak i razvoj kroz cijelu godinu i usmjerava ga k načinima koji će mu pomoći pri lagodnijem ostvarivanju postignuća, ne samo unutar nastave Hrvatskog jezika, već i na ostalim područjima školovanja i života.

Kroz ovaj rad prikazana je lektirna problematika prisutna u nastavi Hrvatskog jezika već određeni niz godina. Njezino rješavanje nije lako i vezuje se uz ostalu problematiku suvremenoga društva kao npr. problem sve manjeg čitanja, oprečne stavove znanstvenika, ponajprije metodičara i pedagoga i sl. Problem čitanja i prilagođavanja lektire interesu učenika posao je koji traje od 2017. godine, a rješenje istoga krije se u sveobuhvatnoj reformi nastave lektire što ističe i Corinna Jurkin (2012: 130) smatrajući kako se „metodičari i stručnjaci za književnost trebaju usuglasiti oko ciljeva osnovnoškolske, srednjoškolske i visokoškolske nastave književnosti te sastaviti plan i program reforme u skladu s tim ciljevima“. F. M. Dostojevski je u svojim *Zapisima iz podzemlja* (2007: 55) naveo sljedeće mišljenje: „Uništite mi želje, satrište mi ideale i pokažite mi nešto bolje, pa ću poći za vama. Možda ćete reći da se sa mnom ne vrijedi ni natezati, ali, u tom slučaju i ja vama mogu odgovoriti isto. Razgovaramo ozbiljno; a ukoliko me ne želite udostojiti svoje pozornosti, neću vam se klanjati“. Možda je krajnje vrijeme da mladi metodičari stanu na kraj već zastarjelim metodama, prilagode ih suvremenim potrebama i omoguće određenu samostalnost učenika koju se svesrdno promovira bez da se istu provede u djelo. Jedino tako, lektirna problematika i problematika vezana uz čitanje književnosti imat će šansu da odgode tzv. suton književnosti.

LITERATURA

- 1) Blažević, I. (2007), Motivacijski postupci u nastavi lektire, *Školski vjesnik : časopis za pedagoški teorijsku i praksu*, 56 (1-2), 91-100.
- 2) Iviček, K. (2014), *Lektira u nastavi književnosti*, diplomski rad, repozitorij Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, <<https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffos:854/preview>>. Pristupljeno 29. travnja 2021.
- 3) Jerkin, C. (2012), Lektira našeg doba, *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LVIII (27), str. 113-132.
- 4) Juras, S. (2020), *Suvremene metode i pristupi lektiri u razrednoj nastavi*, diplomski rad, repozitorij Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, <https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg:1632>, pristupljeno 29. travnja 2021.

- 5) Kiper, H. Mischke, W. (2008), *Uvod u opću didaktiku*, Zagreb: Educa.
- 6) Medić, I. i Novaković, G. (2011), Lektira u srednjoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika, *Hrvatski : časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, 9 (2), 71-91.
- 7) Mihajlović Dostojevski F., (2007), *Zapisi iz podzemlja*, prev. Gerić, V., Koprivnica: ŠARENI DUĆAN.
- 8) Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2018), *Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik*, <<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Nacionalni%20kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Hrvatski%20jezik%20%200velja%20%2018.pdf>>. Pristupljeno 29. travnja 2021.
- 9) Ministarstvo znanosti i obrazovanja i Ministarstvo kulture (2017), Nacionalne strategije poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine, <<https://min-kulture.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Nacionalna%20strategija%20poticanja%200%20C4%8Ditanja%20tekst.pdf>>. Pristupljeno 29. travnja 2021.
- 10) Rosandić, D. (2005), *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
- 11) Skripta iz metodika nastave hrvatskog jezika, <https://moodle.srce.hr/2020-2021/pluginfile.php/4934676/mod_resource/content/1/Skripta%20metodika%20nastave%20hrvatskog%20jezika.pdf>. Pristupljeno 30. travnja 2021.
- 12) Šenoa, A., *Prijan Lovro*, <<https://orlovac.eu/knjige/prijan.pdf>>. Pristupljeno 30. travnja 2021.



Slika 9. Ljubav u pandemiji

Tatjana Sarajlija
Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za kroatologiju
Kolegij: Metodika nastave Hrvatskoga jezika
tsarajlij@hrstud.hr
Znanstveni članak

Vrednovanje i ocjenjivanje učenika na primjeru lektire za 7. razred osnovne škole; *Djevojčica iz Afganistana*

Sažetak

Vrednovanje i ocjenjivanje učenika sastavni su dijelovi odgojno-obrazovnog sustava koji služe za donošenje procjena o učeničkome učenju i rezultatima učenja. Oni pomažu prvenstveno učiteljima i nastavnicima kao svojevrsan uvid u učenikov trud, sudjelovanje u nastavnom procesu te usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda. Također, vrednovanjem i ocjenjivanjem učenici dobivaju povratnu informaciju o razini usvojenosti nastavnoga sadržaja te stečenih vještina i navika tijekom odgojno-obrazovnog procesa. U ovom članku naveden je i objašnjen postupak vrednovanja i ocjenjivanja učenika na primjeru lektire za 7. razred osnovne škole *Djevojčica iz Afganistana*. Na taj način rad se dotiče i pitanja problematike lektire i učeničkog čitanja u osnovnim školama te nudi kreativniji i zanimljiviji način obrade književnoga djela na nastavnom satu lektire. Cilj je motivirati učenike za čitanje, proširiti njihove vidike, postići da učenici steknu pojam o svijetu i sebi te u konačnici vrednovati i ocijeniti njihova postignuća.

Ključne riječi: vrednovanje, ocjenjivanje, lektira, *Djevojčica iz Afganistana*

Vrednovanje odgojnog i obrazovnog rada sastavni je dio školskog sustava i njegove organizacije te bitan čimbenik stalnog razvijanja i unapređivanja odgojnog i obrazovnog rada (Mužić, Vrgoč, 2005: 9). Ono ima svoju povijesnu i društvenu utemeljenost i uvjetovanost. Zbog svoje složenosti i značajnosti, vrednovanje danas izaziva pažnju najšire društvene, stručne i znanstvene javnosti. Tako, promjene u hrvatskom školstvu aktualiziraju mnoga pitanja vrednovanja postignuća učenika, škola i školskog sustava u cijelosti. Prema *Nacionalnom dokumentu okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* kojega je propisalo Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017: 6): „vrednovanje procesa i ishoda učenja označava postupke prikupljanja i analiziranja informacija te donošenja profesionalnih procjena o učeničkome učenju i rezultatima učenja“. Također, vrednovanje u obrazovnom procesu odnosi se na razvoj i napredovanje učenika prema ciljevima nastavnoga programa. Prema tome, ono je danas integralna komponenta odgojno-

obrazovne djelatnosti, a povijesno gledajući, staro je koliko i škola (Mrkonjić, Vlahović, 2008: 29).

Učiteljima vrednovanje predstavlja složen proces koji se zasniva na poznavanju i razumijevanju prvenstveno kurikulumom definiranih odgojno-obrazovnih ciljeva, očekivanja i ishoda. Zatim na poznavanju i razumijevanju mogućnosti, dosega i ograničenja pojedinih pristupa, oblika i metoda vrednovanja te naposljetku poznavanje i razumijevanje procesa učenja, konteksta učenja i osobitosti učenika (MZO, 2017: 6). Budući da se na temelju rezultata vrednovanja donose važne odluke za učenika, vrednovanje zahtijeva puni profesionalni integritet učitelja i korištenje objektivnim informacijama o učenju i učeničkim postignućima. Osim učiteljima, i učenicima vrednovanje predstavlja izrazito osjetljivo područje koje može značajno odrediti njihovu motivaciju za učenje, pristup učenju pa čak i voljnost za sudjelovanje u odgojno-obrazovnome procesu. Posljedično tomu, vrednovanje učenika važno je i roditeljima jer im pomaže u razumijevanju postignuća njihove djece te im daje smjernice o tome kako ih podržavati i usmjeravati (MZO, 2017: 6).

Vrednovanje, navode Mrkonjić i Vlahović (2008: 29), možemo promatrati s nekoliko stajališta. Prvenstveno, određuje se koga i što se vrednuje u procesu obrazovanja, odnosno učenike, studente i odrasle polaznike s jedne strane, te odgajatelje, učitelje i nastavnike s druge strane. Zatim, određuje se što je polazište i koji je sadržaj usmjeren na onoga koga se vrednuje. To može biti cjelokupna školska aktivnost; obvezatna, izborna i fakultativna nastava, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti te slobodne aktivnosti. Konačno, postavlja se pitanje što je cilj vrednovanja? Odnosno, je li cilj usmjeren na uvid u stanje razvoja i napredovanje svakog učenika te usmjeravanje pedagoške akcije i intervencije nastavnika, što će onda osigurati optimalne ishode u odgoju i obrazovanju učenika.

Pojam usko vezan uz pojam *vrednovanja* je pojam *ispitivanja* koje je integralni dio odgojno-obrazovnog procesa. Ispitivanjem se zapravo provjerava i utvrđuje razina usvajanja nastavnih sadržaja, ali i kvaliteta psihofizičkih sposobnosti, formiranih vještina, stavova i interesa te stečenih navika kod učenika. Nadalje, Anđelko Mrkonjić i Jelena Vlahović u članku *Vrednovanje u školi* (2008: 30) tumače da je *ocjenjivanje* posljednji akt u nastavnom procesu. Odnosno, njime se izražava i „ocjenjuje“ razina usvojenih znanja, razvijenih sposobnosti, vještina i navika koje učenik stječe tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Zapravo, to bi značilo da se *ocjenom* tj. mjernom jedinicom, iskazuje realizacija zadatka nastave. Međutim, ocjenjivanje je također akt u kojemu najčešće dolazi do izražaja subjektivnost i pristranost pa

se u tom aktu oslanjamo na nastavnikovu savjesnost, iskrenost, dosljednost, humanost i sl. (Mrkonjić, Vlahović, 2008: 30).

Učenje i poučavanje te vrednovanje zasnivaju se na namjerama iskazanima u kurikulumskim dokumentima. Na svim su razinama u kurikulumskim dokumentima definirana i razrađena odgojno-obrazovna očekivanja ili ishodi kojima su jasno određene kompetencije, tj. znanja, vještine i stavovi koje učenici trebaju steći odgojno-obrazovnim procesom. Također, opisan je i napredak koji učenici trebaju ostvariti učenjem i poučavanjem. Osim što je uz svaki odgojno-obrazovni ishod određena razrada ishoda, opisane su razine usvojenosti te dane preporuke za ostvarivanje ishoda. Jasno definiranje ishoda i pripadajućih razina njihove usvojenosti omogućuje kriterijsko vrednovanje s obzirom na to u kojoj je mjeri učenik usvojio očekivane odgojno-obrazovne ishode. Isto tako, jasno definiranje ishoda umanjuje potrebu za normativnim vrednovanjem koje se temelji na međusobnome uspoređivanju učenika u određenim skupinama (MZO, 2017: 8). Također, razlikuju se tri pristupa vrednovanja: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenoga. Vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje su vrednovanja koja ne rezultiraju ocjenom i koja se provode tijekom nastavnog sata te služe za unapređivanje učenja i prilagođavanje poučavanja. Suprotno tomu, vrednovanje naučenoga upotrebljava se za procjenjivanje i izvješćivanje o postignućima i napredovanju na kraju određenoga odgojno-obrazovnog razdoblja (nastavne cjeline, polugodišta, razreda itd.) u odnosu na kurikulumom definirane ishode i rezultira ocjenom (MZO, 2017: 13).

Važno je spomenuti i međusobno vrednovanje i samovrednovanje učenika kao aktivno sudjelovanje učenika u procesu vrednovanja. Međusobno vrednovanje i samovrednovanje učenika spominju se u pedagojskoj literaturi i u izlaganjima na stručnim i znanstvenim skupovima, ali su u praksi vrlo malo primjenjivi. Osnovna pozitivna strana međusobnog vrednovanja, navode Vladimir Mužić i Hrvoje Vrgoč (2005: 46), je u tome da učenik pruži pomoć suučniku. Nema sumnje da su, u pravilu, učenici stalno u međusobnom kontaktu i tako bolje poznaju osobine svojih suučnika nego što ih poznaje nastavnik. To se može iskoristiti prilikom učeničkih poteškoća s usvajanjem nastavnoga sadržaja. Dakle, suučnik će katkad bolje od nastavnika, moći upoznati poteškoće i nedostatke u razumijevanju nastavnoga sadržaja svojeg razrednog kolege. Samovrednovanje učenika značajno je jer učenje, usvajanje nastavnoga sadržaja i aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu ne može biti potpuno učinkovito ako nije vezano uz vlastito učeničko mišljenje o tome što je od zadanih nastavnih

ciljeva usvojeno, a što nije. Stoga je potrebno tome posvetiti više pozornosti (Mužić, Vrgoč, 2005: 51).

Nastavni predmet *Hrvatski jezik* u višim razredima osnovne škole koncipiran je tako da se dijeli na četiri predmetna područja: hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje (usmeno i pismeno) i medijska kultura. Svako od tih predmetnih područja ima svoje ciljeve i ishode učenja, a isto tako za svako od njih popisuju se zasebna mjerila, odnosno kriteriji vrednovanja i ocjenjivanja (Bjedov i sur., 2010: 6-8). „Među zadaćama nastave hrvatskoga jezika jest i osposobljavanje učenika za samostalno čitanje lektire, za prosudbu i vrednovanje pročitanih djela“ (NPIP za OŠ, 2006). Dakle, školska lektira su najčešće tekstovi, čitava djela ili ulomci koje učenici čitaju prema Nastavnome planu i programu. Također, u Nastavnome planu i programu lektira se ne navodi kao zasebno područje, već pripada području književnosti, no u školskom je imeniku jasno naznačena rubrika za lektiru. Stoga se lektira kvalificira i postavlja u administrativni okvir jer zahtijeva vrednovanje i ocjenjivanje. Lektira prvenstveno služi učenicima kako bi im pročitana djela, primjerena njihovom uzrastu, pomogla u upoznavanju književne umjetnosti, a ujedno i boljem razumijevanju svijeta i samoga sebe. Međutim, pri samom spomenu lektire i učiteljima i učenicima je jasno da je riječ o nečemu „što se mora ocijeniti“, a to se ocjenjivanje nerijetko provodi na satima lektire, zamornim pisanjima interpretacije djela prema šablona pa često dolazi do toga da djeci lektira bude dosadna, naporna i samo još jedna dodatna obaveza koju moraju odraditi. Takav stav učenika očigledno je suprotan temeljnim ciljevima lektire i ona kao takva počinje gubiti smisao (Gabelica, Težak, 2017: 12-13).

Lektira se najčešće vrednuje i ocjenjuje prema jednakim parametrima kojima se služimo na nastavi jezika i književnosti; u praksi, često je riječ o tome da se bavimo procjenjivanjem učeničkog razumijevanja redosljeda radnje, likova, mjesta radnje i sl. Takvim postupkom književno djelo, navode Gabelica i Težak (2017: 13), „ogoljujemo“ na formu i sadržaj, a umjetnički potencijal književnog djela, kao i njegov utjecaj na unutarnji svijet učenika, posve zanemarujemo. Čitanje književnih djela trebalo bi omogućiti učenicima komunikaciju s književnim djelom, recepciju, razumijevanje poruka, izražavanje doživljaja i emocija te naposljetku donošenje vlastite prosudbe i stava (Badić, 2010: 124). Osim toga, cilj je svake umjetnosti, pa tako i književnosti, oplemeniti čovjeka. Na taj način dijete u intimi druženja s pisanom riječi dolazi do novih spoznaja, širi vidike, pogled na svijet i samoga sebe. Dobro vođenim satom lektire ti se doživljaji i spoznaje artikuliraju te omogućuju djetetu da ih zrcali i u svakodnevnom životu. Nastavni sati lektire trebali bi biti mjesto susreta čitatelja – učenika i

učitelja – te prostor razmjene mišljenja, produbljivanja razumijevanja, artikulacije doživljaja, stvaranja i izražavanja potaknutoga knjigom (Gabelica, Težak 2017: 14).

Ovakav pristup lektiri i sagledavanje njezine biti iz ovoga kuta, u teoriji, zvuči gotovo savršeno. Međutim, postavlja se pitanje kako ga primijeniti u praksi, odnosno kako motivirati učenike za čitanje književnoga djela te naposljetku postići da dijete dođe do novih spoznaja, proširi vidike i stvori pojam o svijetu i sebi samome? Također, pitamo se i kako onda vrednovati i ocijeniti ta učenička postignuća tijekom i nakon čitanja školske lektire? Odgovore na ova pitanja pokušat ćemo dati na primjeru književnoga djela koje je na popisu lektire za sedmi razred osnovne škole, *Djevojčica iz Afganistana*.

Djevojčica iz Afganistana dječji je roman kanadske autorice Deborah Ellias. Radnja je smještena u glavnom gradu jedne od najsiromašnijih zemalja u Aziji, kako i stoji u naslovu djela, Afganistanu. Krajem 20. stoljeća u Afganistanu traje građanski rat, a u romanu upoznajemo obitelj koja živi u jednoj sobi jer im je kuću razrušila bomba. Talibani, pripadnici tadašnje vladajuće stranke željeli su postaviti fundamentalističke islamske zakone u zemlji. Prema tome, ženama i djeci zabranjen je svaki izlazak iz kuće, a o obitelji može brinuti samo otac. Glavni lik romana je jedanaestogodišnja djevojčica Parvana koja je samo u pratnji muškarca, odnosno svojega oca, smjela izlaziti na ulicu. S ocem je odlazila na tržnicu gdje je on prodavao proizvode kako bi prehranio svoju obitelj. Voljela je biti uz oca jer je on bio profesor povijesti i pričao joj kojekakve priče, a osim toga pomagala mu je hodati jer je ostao bez noge. Međutim, talibani su joj odveli oca, a ona se morala prerusiti u dječaka kako bi sada ona mogla odlaziti na tržnicu i nabavljati namirnice. Nakon nekog vremena upoznaje prijateljicu koja se isto prerusila u dječaka kako bi mogla izlaziti iz kuće te njih dvije pokušavaju smisliti kako će zaraditi nešto novca i tako, sa svojim obiteljima, ostati na životu (Ellias, 2002).

Prije samog čitanja djela, na jednom od nastavnih sati dok učenicima najavljujemo lektiru za sljedeći mjesec, pokušat ćemo učenike motivirati za čitanje. Prema ideji Marine Gabelice i Dubravke Težak (2017: 195), učenicima pokazujemo naslovnice knjige *Djevojčica iz Afganistana* i tražimo ih da osmisle i zapišu na papir svoje predikcije. Primjerice, dok učenici promatraju fotografiju naslovnice postavljamo im pitanja: *Tko je glavni lik djela? Kako izgleda? Po čemu je poseban/posebna? Što misliš gdje se odvija radnja ovoga romana, možeš li to zaključiti na temelju ilustracije?* i sl. Učenici spremaju papire s odgovorima na postavljena pitanja te ih nakon čitanja djela uspoređujemo. Nakon što su učenici pročitali djelo, sat lektire koncipiramo na sljedeći način: prvi dio sata zajednički obrađujemo i analiziramo djelo, drugi

dio je učenički samostalni rad i istraživanje te u trećem i završnom djelu s učenicima razgovaramo o njihovom samostalnom radu te ih vrednujemo i ocjenjujemo.

Kao što smo već spomenuli, prvi dio nastavnoga sata posvetili smo analizi i interpretaciji djela te učeničkom promišljanju o pročitanome. Učenici izabiru jedan lik iz romana i komentiraju njegovo ponašanje, ulogu u društvu, izgled, način života, osobnost i uspoređuju se s njim. Na taj se način poistovjećuju s likom i poimaju sličnosti i razlike između njihova načina života i načina života lika iz romana. Nadalje, čitamo citat „Bombe su bile sastavni dio Parvanina života.“ (Ellias, 2002: 10). Prema tome, učenici rade tablicu u kojoj uspoređuju socijalni život Parvanine obitelji prije i nakon rata te na taj učenici postaju svjesni koliko rat negativno utječe na civile i djecu te narušava njihov dotadašnji, miran i skladan način života. Zajedno s učenicima čitamo citat iz djela: „Čak su djevojčicama zabranili da odlaze u školu. Parvana je morala napustiti svoj šesti razred, a njenoj sestri Nooriji nije bilo dopušteno pohađanje srednje škole.“ (Ellias, 2002: 5). S učenicima komentiramo citat i navodimo ih da iznesu svoje mišljenje i osjećaje o tome koliko mogu biti zahvalni što im je omogućeno obrazovanje. U citatu: „Parvana je bila umorna. Željela je sjediti u razredu i dosađivati se na satu zemljopisa. Željela je biti sa svojim prijateljima i razgovarati o domaćoj zadaći i igrama i o tome što raditi tijekom školskih praznika. Nije željela više ništa znati o smrti ili krvi ili boli.“ (Ellias, 2002: 82) Parvana žali što ne može ići u školu, želi normalan stari život i mučno joj je što trenutno proživljava. Ovim citatom navodimo učenike da prošire svoje vidike i steknu pojam o drugoj djeci i sebi, odnosno osvijeste što im je omogućeno, dok nekoj drugoj djeci možda nije. Nadalje, čitamo citat: „Talibani su naredili svim djevojčicama i ženama u Afganistanu da ostanu unutar svojih kuća, izlaziti su mogle jedino u pratnji muške osobe“ (Ellias, 2002: 5). Razgovaramo s učenicima o razlikama među spolovima, kako su se osjećali dok su čitali djelo, o čemu su razmišljali i je li ih je ova knjiga nečemu poučila?

Vesna Muhoberac (2010: 216) smatra da je važno da učenici uspoređuju pročitanu djela, odnosno da pronalaskom dodirnih točaka među pojedinim knjigama, čitanje lektira može se činiti kao nadogradnja iskustva, a ne kao ulazak i izlazak iz jednog svijeta u drugi. Osim toga, učenici su dodatno angažirani te usvojene informacije i znanja o različitim tekstovima stavljaju u suodnose, čime ih i pojedinačno dodatno propituju, te time stječu dodatnu razinu spoznaje. Prema tome, ispitujemo učenike jesu li pronašli djelo koje su već čitali sa sličnom problematikom. Primjerice, ovaj roman možemo usporediti s romanom Zorana Pongrašića *Gumi-gumi* kojega su učenici (vjerojatno) čitali na početku sedmoga razreda. Radnja romana bavi se djevojčicom Marinom koja se šest mjeseci borila s leukemijom, a autor je njezinu borbu

opisao u obliku koraka igre za djevojčice „gumi-gumi“. Razgovaramo s učenicima koje sličnosti i razlike pronalaze u tim dvama romanima.

Sljedeći dio sata čini učenički samostalni rad i istraživanje. Dajemo učenicima zadatak da pokušaju usporediti vrijeme i mjesto radnje u romanu sa stvarnim događajima u Afganistanu tijekom građanskoga rata. Učenici pokušavaju saznati kakve su bile stvarne prilike za život, odnosno koliko je rat utjecao na svakodnevicu odraslih i djece te ono što saznaju i otkriju povezuju s pročitanim djelom. Na taj način književno djelo, odnosno lektiru povezujemo s nastavnim predmetom *Povijesti*, tj. djelo smještamo u povijesni kontekst. Tijekom toga istraživanja, učenici se mogu služiti internetom i na raspolaganju imaju deset minuta. Svoje istraživanje pišu u obliku kraćeg sastavka, a za to vrijeme učitelj na ploču piše kriterije ocjenjivanja sastavka. Primjerice, vrednujemo pismenost (5 bodova), točnost informacija i navođenje izvora informacija (5 bodova) te strukturu i kompoziciju sastavka (5 bodova).

Posljednji dio nastavnoga sata možemo iskoristiti za sumativno vrednovanje i ocjenjivanje učenika. Dakle, uz bodove koje učenici skupljaju tijekom pisanja zadanoga sastavka, vrednujemo je li učenik zadano djelo pročitao na vrijeme i je li aktivno sudjelovao u interpretaciji djela na satu lektire. Važno je da učenik dobro uoči problematiku i ideju djela. Prema tome, vrednujemo ima li učenik kritičko mišljenje i argumentira li svoje stavove. Nadalje, koristi li se učenik uspješno citatima i parafrazama te pokazuje li jasnoću i kreativnost u raspravama o bitnim problemima u djelu i korelaciji sa stvarnim životom. Spomenuli smo i važnost korelacije, odnosno međusobno povezivanje i uspoređivanje književnih djela. Stoga vrednujemo i povezuje li učenik pročitano djelo s dotadašnjim pročitanim školskim lektirama. Također, sva ova pitanja možemo postaviti i učenicima kako bismo uvidjeli kako oni sebe samoprocjenjuju i u kojoj mjeri se njihova samoprocjena podudara s učiteljevom.

Iz svega navedenoga možemo zaključiti da je vrednovanje i ocjenjivanje sastavni dio školskog sustava koji pomaže prvenstveno učiteljima kako bi utvrdili kreće li se njihov proces poučavanja učenika u dobrom smjeru i vodi li do cilja kojemu teže. Također, ono služi i učenicima kao svojevrsna nagrada ili kazna za njihov uloženi trud ili manjak istoga. Međutim, problem vrednovanja, ocjenjivanja i procjenjivanja u nastavnom procesu iznimno je kompleksan i njime se bavi velik broj stručnjaka. U prvom djelu ovoga eseja objasnili smo osnovne definicije navedenih pojmova. Zatim smo dali kraći prikaz problematike lektire u današnjem školstvu, te ponudili mogući način obrade lektire za sedmi razred osnovne škole, *Djevojčice iz Afganistana*. Nastojali smo s učenicima razraditi problematiku ovoga književnoga djela te ih poticati na promišljanje o likovima iz djela i načinu života koji žive. Također, učenici

bi svojim samostalnim i istraživačkim radom povezali sadržaj djela sa stvarnim povijesnim događajem koji se dogodio u Afganistanu krajem 20. stoljeća. Na taj način ostvarujemo povezivanje dvaju nastavnih predmeta; Hrvatskoga jezika i Povijesti. U konačnici, objasnili smo način na koji bismo vrednovali i ocijenili učenike na temelju pročitanoosti navedene lektire, njihove aktivnosti na nastavi te izražavanja emocija i stavova o navedenom djelu.

LITERATURA

- 1) Badić, S. (2010). S čitateljskom putovnicom na terensku nastavu. U M. Češi i M. Barbaroša-Šikić (ur.) *Hrvatski jezik u kontekstu suvremenoga obrazovanja* (str. 121-138), Zagreb: Naklada Slap.
- 2) Bjedov, V. i sur. (2010). *Mjerila ocjenjivanja učenikova uspjeha u hrvatskome jeziku za osnovne i srednje škole*, Zagreb: Školska knjiga.
- 3) Ellias, D. (2002). *Djevojčica iz Afganistana*, Zagreb: Znanje.
- 4) Gabelica, M. i Težak, D. (2017). *Kreativni pristup lektiri*, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- 5) Mrkonjić, A. i Vlahović, J. (2008). *Vrednovanje u školi*, Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju.
- 6) Muhoberac, V. (2010). Komparativna analiza drama – Čehov, Tri sestre; Beckett, U očekivanju Godota. U M. Češi i M. Barbaroša-Šikić (ur.) *Hrvatski jezik u kontekstu suvremenoga obrazovanja* (str. 215-229), Zagreb: Naklada Slap.
- 7) Mužić, V. i Vrgoč, H. (2005). *Vrednovanje u odgoju i obrazovanju*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- 8) *Nacionalni dokument okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (2017). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Prijedlog nakon javne rasprave.
- 9) <<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri/Okvir%20za%20vrednovanje%20proces%20i%20ishoda%20u%20u%C4%8Denja%20u%20osnovno%C5%A1kolskome%20i%20srednjo%C5%A1kolskome%20odgoju%20i%20obrazovanju.pdf>>. Pristupljeno 30. travnja 2021.
- 10) *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. <[http://www.os-msgamirsek-vrbanja.skole.hr/upload/os-](http://www.os-msgamirsek-vrbanja.skole.hr/upload/os-msgamirsek-)
<[75](http://www.os-msgamirsek-vrbanja.skole.hr/upload/os-msgamirsek-</div><div data-bbox=)

[vrbanja/images/static3/3221/attachment/Nastavni plan i program za osnovnu skolu - MZOS 2006 .pdf](http://vrbanja/images/static3/3221/attachment/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf)>. Pristupljeno 30. travnja 2021.



Slika 10. Rat

Iva Selak

Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za kroatologiju

Kolegij: Metodika nastave Hrvatskoga jezika

iselak@hrstud.hr

Znanstveni članak

Nastavni mediji - implementacija nastavnih medija u čitanje lektire na primjerima *U registraturi* i *Kiklop*

Sažetak

U današnjem društvu nastavni mediji postali su sastavni dio tehnologije obrazovanja i kao takvi zahtijevaju sve veću pozornost učitelja i nastavnika. Prema tome, učitelji bi pomoću njih na razne načine poboljšali kvalitetu nastave i povećali motivaciju i interes učenika za sadržaj koji se u njoj obrađuje. U članku se prvenstveno navode osnovne informacije o nastavnim medijima: što su oni i kako se dijele. Zatim, koristeći se anketom „Čitanje umire – mit ili stvarnost?“ koja je izašla u Časopisu učenika Klasične gimnazije, članak aludira na problematiku čitanja lektire u srednjim školama. Stoga, članak iznosi glavnu ideju kako, koristeći se nastavnim medijem videa, odnosno serije i filma, poboljšati obradu dvaju obaveznih lektira u srednjim školama: *U registraturi* i *Kiklop*. Na taj način, učenici bi uz čitanje lektire pogledali i istoimenu ekraniziranu verziju koja bi im onda omogućila bolje kritičko promišljanje i usporedbu dvaju umjetnosti: književnosti i filma.

Ključne riječi: nastavni mediji, lektira, serija i film, *U registraturi*, *Kiklop*

U današnje vrijeme svjedoci smo raznih tehnoloških razvitaka pa samim time i razvitka čovjeka u nekoj novoj tehnosferi. Uz bok razvitku tehnologije također idu i promjene koje se odvijaju u školstvu. Današnje kriterije više ne može zadovoljiti samo i isključivo nastavnik ili učitelj, već se u nastavu moraju implementirati i razna druga sredstva kako bi poboljšali učenikove performanse te utjecali na njihovo znanje i osobni razvitak. Isto tako, svjedoci smo i toga da današnja mladež sve manje i manje čita. Iz ovog je promišljanja izašla odluka da se u ovom kratkom članku osvrnemo na tematiku nastavnih medija jer oni danas postaju jedan od glavnih alata u izvođenju i provođenju nastave, ne samo iz hrvatskog jezika, već i ostalih predmeta u hrvatskom školstvu. Stoga, jednu vrstu nastavnog medija pokušat ćemo spojiti s čitanjem lektire.

Nastavni mediji igraju gotovo presudnu ulogu u stvaranju motivacije i zainteresiranosti kod učenika pa za sam početak valja definirati što su to nastavni mediji i koje to vrste nastavnih medija postoje. Nastavni su mediji „pomagala koja omogućavaju bolje, učinkovitije i trajnije usvajanje nastavnih sadržaja te postizanje pratećih ciljeva" (Pranjić, 2013: 62). Kako bismo još bolje shvatili pojam nastavnih medija prvo trebamo malo dublje zaći u pojam medija. Medij je svako sredstvo putem kojega možemo prenijeti neku poruku, vijest ili obavijest (Hrvatska enciklopedija, 2021). Mnogo toga danas podrazumijevamo pod pojmom medija, a generalna je podjela na 2 osnovne vrste medija: osobni i neosobni. Osobni mediji vezani su uz samu osobu, dakle ovdje govorimo o mimici, gesti, govoru. Nadalje, osobni mediji povezani su isključivo s osobom, dok su neosobni mediji produkt čovjeka. Neosobni mediji dijele se na četiri potkategorije: realitet (živi i neživi), reprodukcija (slušni, vizualni i audiovizualni), kopiranje (eksperiment, model) i simbol (grafičko crtanje, boje) (Pranjić, 2013). Neki od nastavnih medija, a i najpoznatiji su: ploča, grafoskop s folijama (u današnje vrijeme grafoskop se gotovo izgubio pa danas za zamjenu imamo projektore), radio, video (tu podrazumijevamo filmove i školske programe), dijapozitivi (također su se danas izgubili iz upotrebe), kompjuterski programi (za primjer možemo uzeti *Učilicu* koja je bila vrlo popularna) i za sam kraj dolazimo do udžbenika. Nastavni medij koji će nam u ovom radu biti posebno zanimljiv jest upravo video, odnosno serija i film.

Svjesni problema s kojima ćemo se suočiti kao budući nastavnici, a to je čitanje, dolazimo na ideju spojiti nastavne medije s lektirou u osnovnoj i srednjoj školi. Postavlja se pitanje kako učenicima olakšati čitanje lektire? Školska lektira prozvana je pogrđnim nazivom, „ubojica čitanja". Časopis učenika Klasične gimnazije (2019) proveo je anonimnu anketu na uzorku od 256 učenika iz svoje škole u kojoj su prikazani neki poražavajući podatci. Primjerice, 84% učenika ne voli čitati lektiru i smatra ju dosadnom, dok samo 16% učenika smatra lektiru zabavnom i jednom vrstom učenja. Prema tome, knjiga sama po sebi, bez obzira bila ono lektirno djelo ili ne, gubi značaj. Nove tehnologije omogućile su nam rapidno širenje filmova i serija te su filmovi i serije na neki način počeli zamjenjivati knjige. Filmovi i serije, danas, jedan su od glavnih medija kojima se koriste gotovo sve generacije. Oni su svojevrstne vizualne projekcije u pokretu. U gomili filmova i serija gotovo svatko može pronaći ponešto za sebe, tj. ono što odgovara njegovu ukusu. Činjenica koja može bitno pokazati koliko serije imaju utjecaj jest ta da dnevno gotovo pola milijuna Hrvata prati novo popularne turske sapunice. Iako ovaj podatak nije relevantan za temu nastavnih medija niti je okrenut ka djeci, daje nam dobar uvid u to koliko su serije postale sveprisutne. Iz tog razloga, valja promisliti o ideji kako pronaći način

da tako jedan film ili seriju ukomponiramo u buduće izvođenje nastave. U jednoj od stručnih literatura za izvođenje nastave nalazimo kako poučavanje mora zadovoljiti tri elementa: mora potaknuti učenikovu želju za aktivnim učenjem, mora potaknuti i održati motivaciju te aktivnost učenja mora biti primjerena tipu učenja (Kyriacou, 1991). U istoj literaturi također nalazimo i to da bi nastavna aktivnost trebala pobuditi i održavati pozornost učenika kao i zanimaciju te motivaciju (Kyriacou, 1991). Razmišljajući o tome kao o uvjetima poučavanja, možemo se pitati: Ima li onda boljeg načina od poučavanja učenika putem serija i filmova koji im mogu biti bliži i zanimljiviji od jednog udžbenika ili par napisanih redova na ploči? Naravno, i kod takvog načina poučavanja treba biti oprezan.

Problematično je to što svaki scenarist i redatelj ima svoju viziju i svoju perspektivu kako bi nešto trebalo izgledati. Kao primjere možemo uzeti glavne likove romana *U registraturi* i drame *Gospoda Glembayevi*. Prema tome, možda će učenicima biti teško poistovjetiti glavnog lika romana *U registraturi*, Ivicu Kičmanovića s mladim Šerbedžijom koji u istoimenoj seriji obnaša upravo njegovu ulogu. Također, isti je slučaj i s Leoneom Glembayem kojega učenici možda ne će zamišljati kao mladog Mustafu Nadarevića. Redatelj zapravo odlučuje kako bi određeni lik trebao izgledati, kako bi se trebao oblačiti i što bi on to trebao raditi. U jednu ruku to nas potiče na razmišljanje da bismo možda svojim budućim učenicima nametnuli nečije tuđe vizije i razmišljanja, a opet svjesni smo činjenice da je učenicima puno lakše predočiti neke scene iz književnog djela kada ih mogu vizualizirati ili čuti. Moguće je spajanje same knjige i filma i upravo je to ono na čemu bi se trebalo poraditi. Učeniku dati mogućnost da sam otkrije svijet skriven u knjizi, a opet da i sam vidi kako netko drugi shvaća taj skriveni svijet. Na temelju toga promišljana, stvorena je ideja o tome kako olakšati shvaćanje lektire i kako olakšati sam čin čitanja nekih književnih djela koja učenicima nisu baš i najdraža.

Ideja koju nudi ovaj članak zasniva se na čitanju djela, ali isto tako i na gledanju filma ili serije. Naravno, svjesni smo da nema svaka knjiga ekraniziranu verziju tako da bi ta ideja generalno funkcionirala samo na onim književnim djelima koja ju imaju. Ideja se temelji na tome da za svako lektirno djelo, za koje postoji ekranizirana verzija, pogledamo i film ili seriju. Možda se ta ideja ne čini zaista inovativnom jer ju i sada rabi dosta velik broj nastavnika i učitelja, ali smatra se da bi se pristup analizi djela i filma trebao promijeniti, a u daljnjem nastavku članka pokušat ćemo objasniti i kako.

Prema vlastitom iskustvu, učiteljica bi došla na nastavni sat i rekla učenicima da danas gledaju film koji je koristan za lektiru koju čitamo. Međutim, tu bi stala svaka rasprava ili je uopće ne bi bilo. Smatram da je upravo to ono što je krivo jer u učenicima ne budi nikakvo

zanimanje za knjigu. Vjerujem da učenici trebaju pročitati knjigu, ali jednaku važnost treba pridati i filmu.

Za primjer možemo uzeti dva književna djela iz hrvatske književnosti koja imaju svoju ekraniziranu verziju te ćemo na njima objasniti kako s učenicima obraditi ta književna djela kao lektiru uz korištenje nastavnih medija, konkretnije videa. Prvi primjer je djelo iz hrvatske književnosti, roman Ante Kovačića *U registraturi* koji je jedno od najznačajnijih književnih djela 19. stoljeća u hrvatskoj književnosti. Istoimena serija snimljena je još 1974. godine, a njezine glavne uloge su Ljubica Jović i Rade Šerbedžija. Prije početka čitanja učenici bi dobili poseban radni listić sa zadacima koje trebaju ispunjavati tijekom samog čitanja. Na listiću bi se ponajprije pronašli zadaci koji bi se bavili opisom i analizom likova, od fizičkog izgleda do emocionalnog i psihosocijalnog opisa lika. Tako bi učenici mogli stvoriti vlastitu predodžbu o tome kako neki lik u djelu funkcionira, što mu je bitno i što samog lika pokreće i motivira. Nadalje, učenici bi na taj radni listić trebali upisati događaj iz knjige koji ih je najviše dojmio. Bitno je naglasiti da tu nema nikakvih ograničenja. Dakle, to može biti estetski „ružan“ ili „lijep“ događaj. Na taj način, dobivamo mogućnost za raspravu s učenicima tijekom gledanja serije jer bi oni pojedinačno objasnili zašto su izabrali baš taj događaj i što ih je kod njega posebno dojmilo. Isto tako, bitno je učenicima postaviti pitanje da li bi oni učinili nešto drukčije od likova u knjizi i ako da, zašto bi to tako učinili. Tim pitanjima direktno angažiramo učenika da promišlja o posljedicama koje donose neke akcije koje poduzimaju sami likovi. Nakon ispisanog listića i pročitano djela slijedi gledanje serije. Tijekom gledanja učenicima bi bio dodijeljen drugi listić koji se odnosi na radnju i likove u samoj seriji. Učenici bi trebali zapisati sve primijećene razlike, nedostatke i prednosti koje ima serija u odnosu na knjigu. Tako učenici dobivaju uvid i u tuđi (redateljev) pogled na pročitano djelo, a opet imaju i svoju perspektivu o samom djelu. Najvažniji dio samog procesa je upravo kraj kada se otvara rasprava gdje učenici iznose svoju perspektivu i komentiraju tuđu jer je upravo to bit i suština književnosti. Milijun skrivenih svjetova u knjigama otvaraju nam maštu i nove perspektive, a film ili serija nam može pomoći da dobijemo uvid u to kako je netko drugi doživio tu istu stvar.

Kao drugi primjer možemo također uzeti djelo iz hrvatske književnosti s kojom učenici, prema dosadašnjem iskustvu, vode velike borbe. Riječ je o romanu *Kiklop*, autora Ranka Marinkovića. Ovaj roman ubraja se u klasike hrvatske književnosti 20. stoljeća. Istoimeni film snimljen je 1982. godine. Ovom romanu i filmu treba pristupiti drugačije upravo zato što se u njima radi o problematici rata. Dakle, kroz njih možemo osvijestiti učenike o toj tematici, o pogubnom događaju rata za društvo i svijet. Tijekom obrade ovoga djela, s učenicima se ne bi

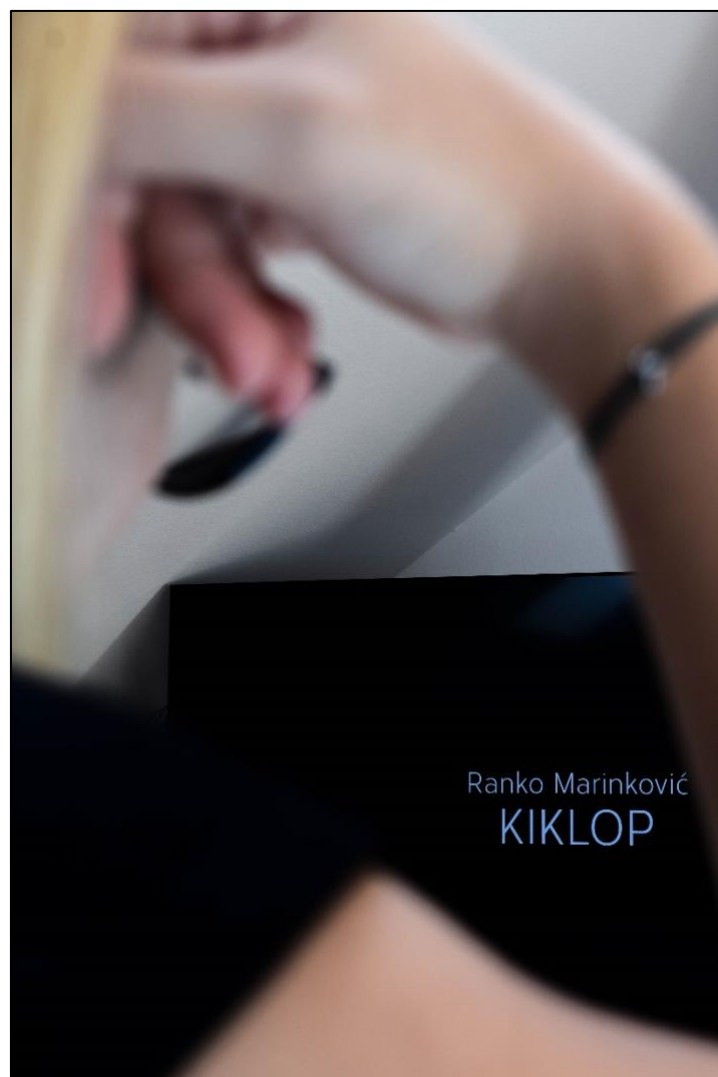
bavili karakterizacijom likova, već izvlačenjem citata. Učenici bi iz dijela izdvojili deset citata koji su ih najviše dojmili, a tijekom filma bismo zajedno pokušali vidjeti je li se i jedan od tih citata spominje u filmu. Takva vrsta obrade lektire dala bi nam uvid u to što učenici stvarno misle o problematici i užasima rata te kako oni doživljavaju tako nešto. Isto tako, kao nastavnik, uzeli bismo jedan od svojih najdražih citata pa bi se i o njemu raspravljalo, npr.: „Nije istina da ne možete ništa, niste ni razmislili da li išta možete.” (Marinković, 2008: 387). Na taj način učenicima bismo dali do znanja da i mi kao učitelji sudjelujemo u cijelom tom procesu, a upravo to bi ih možda moglo ohrabriti da podjele citate s nama i razredom jer kao što i Kyriacou (1991: 40) navodi: „Briga i trud koju nastavnici ulože u pripremu i izvođenje nastave može pozitivno djelovati na učenike jer po tome mogu zaključiti da je nastavnicima stalo da učenici nešto nauče i da su nastavne aktivnosti vrijedne truda“.

Na kraju, ostaje nam nešto i za zaključiti. Nastavnik ili učitelj trebao bi biti motivator svojim učenicima i iz njih izvlačiti ono najbolje. Smatram da bi jako puno nastavnika i učitelja trebalo promisliti o svojim metodama i tome kako održavaju nastavu. Svjedoci smo da se sve oko nas kreće rapidnom brzinom, a ako je tomu već tako, smatram da bi se i nastavnici i školstvo trebali jednostavno naučiti suživotu s tehnologijom. Nikada tehnologija ne bi trebala zamijeniti niti jednog nastavnika, ali nam ona može poslužiti kao dodatni motivator. Isto tako, nikada film ne bi trebao zamijeniti knjigu ili književnost kao takvu, ali može potaknuti učenika da se zainteresira za knjigu. Nastavni mediji imaju svojih prednosti, kao što imaju i mana. Kao nastavnici trebali bismo biti svjesni obje strane. S jedne strane, često nastavni mediji koji se koriste vizualnim i auditivnim sredstvima mogu izokrenuti zbilju i učenicima dati krivi uvid u neke stvari. Međutim, tako je zapravo s mnogo stvari danas i smatram da je učenike teško zaštititi od toga. Dok s druge strane, takva vrsta nastavnog medija može poboljšati učeničku motivaciju i zainteresirati učenika za neku određenu temu. Zaključujemo kako je spoj filma i knjige zapravo dosta dobro rješenje jer kroz čitanje knjige učenik i dalje ostaje u nekakvom originalnom svijetu knjige, dok putem filma učenik uči da postoje i drugačije perspektive od one kakva je njegova. Upravo je to dobra strana onoga što nam je omogućila tehnologija u nastavi.

LITERATURA

- 1) Kyriacou, C. (1997). *Nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- 2) Marinković, R. (2008). *Kiklop*. Zagreb: Školska knjiga.

- 3) medij. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021, <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=39755>>. Pristupljeno 30. travnja 2021.
- 4) Pavlešen, A. (2019). *Čitanje umire – mit ili stvarnost?*, Časopis učenika Klasične gimnazije. <<https://www.casopis-mi.org/varia/etc/citanje-umire-mit-ili-stvarnost/>>. Pristupljeno 30. travnja 2021.
- 5) Pranjić, M. (2013). *Nastavna metodika u riječi i slici*. Zagreb: Hrvatski studiji.



Slika 11. Drama 1982.

Riječi studenata

Pitali smo studente što ih je potaklo da izaberu temu o kojoj su pisali, je li (ne)korištenje nastavnih medija u nastavi problem te koje ideje od navedenih su primjenjive u odgojno-obrazovnom sustavu. U nastavku slijede neki od odgovora.

?

Jesu li (ne)čitanje književnosti, vrednovanje i ocjenjivanje i (ne)korištenje nastavnih medija u nastavi hrvatskoga jezika stvarno veliki problemi nastave hrvatskog jezika, kako gledate na to? Što bi se dogodilo kada bi se sve nastavilo ovakvim tempom i načinom kao što je? Mogu li učitelji utjecati na to i kako?

Sadašnje stanje čitanja književnosti u nastavi hrvatskoga jezika je veliki problem zato što učenici izuzetno malo čitaju, a čitanje ima bitnu ulogu u svakom pogledu razvoja učenika. Dakle, ako učenici ne čitaju ili malo čitaju onda si oduzimaju veliku priliku za razvitak njih samih. Učitelji imaju veliku ulogu u motiviranju učenika, kako za učenje tako i za čitanje. Stoga, isti moraju stalno motivirati učenike te im pružiti najbolje moguće uvjete za napredak koristeći se svim mogućim sredstvima koja su im dostupna. Ovu temu sam izabrao jer je lektira, kao što sam već naveo, važna u nastavi hrvatskoga jezika, samim time problem čitanja bitno je što prije riješiti kako bi se književnosti mogla vratiti važnost koja joj pripada. Mislim da je ideja koju sam naveo izvediva i ako bi se zaposlio u odgojno-obrazovnom sustavu definitivno bi ju pokušao provesti jer današnja rješenja nisu dovoljna.

Hrvoje Babić

Smatram da (ne)čitanje književnosti, vrednovanje i ocjenjivanje te ne korištenje nastavnih medija u nastavi hrvatskoga jezika mogu postati veliki problem ako se nastavnici i profesori hrvatskoga jezika ne budu dovoljno trudili i usavršavali na tim područjima. Dakako da su i učenici dio toga procesa, ali su ipak profesori kao moderatori nastave na neki način odgovorni za to hoće li i koliko učenici biti zainteresirani za gradivo koje se obrađuje, a samim time i za taj predmet. Svjedoci smo velikih promjena koje su se dogodile u oblikovanju

nastave uslijed nedaća koje su pogodile Hrvatsku i svijet. Kao što je za očekivati, neki su se profesori u tom razdoblju bolje snašli od drugih zahvaljujući svojoj kreativnosti te su tako izvukli najbolje iz online nastave. Kao budući nastavnici i profesori trebamo uvijek gledati takve pozitivne primjere i učiti od starijih kolega. Ova mi je tema zanimljiva upravo zato što sam pišući o njoj, naučila i utvrdila gradivo koje će mi, sigurna sam, koristiti u budućnosti pri pripremanju i održavanju nastavnog sata.

Klara Bagarić



Nečitanje književnosti, neadekvatno vrednovanje i ocjenjivanje i nekorištenje nastavnih medija u nastavi hrvatskoga jezika ključni su problemi nastave hrvatskog jezika, ali treba dodati i važan aspekt – motivaciju. Naime, učitelji i nastavnici nemaju dovoljno motivacije za pripremu nastavnog sata koji bi bio kreativno osmišljen i razrađen, a što posljedično znači da ni učenici potencijalno neće imati dovoljno motivacije za obradu nastavnog sadržaja. Dakle, potrebno je svih navedenim problemima približiti kreativnost, pozitivnu motivaciju i suradnju učenik-učitelj kako bi učenici imali elana za sve što rade, motivaciju da sami dodatno istražuju te se općenito zanimaju za razne teme, ali i da pritom osjećaju da je njihov trud, rad te njihova različitost pozitivno i adekvatno vrednovana.

Đurđica Borilović



Ovu sam temu odabrala jer primjećujem da sve više opada interes za čitanjem književnosti, posebice klasičnih djela pa me to potaklo na razmišljanje i istraživanje same problematike. Problem leži u tome što nitko neće naučiti ni pisati kako spada ako ne želi čitati tuđe riječi.

Učenici koji zaostaju za svojim vršnjacima u čitanju zasigurno se bore s niskim samopoštovanjem i osjećajem nedostatnosti. Smatram da je čitanje povezano s razvojem imaginacije i empatije, a nečitanje dovodi do slabo razvijenog vokabulara, ali i kognitivnoga "opadanja" kako starimo. Mislim da je dužnost nastavnika hrvatskoga jezika poticati učenike da čitaju što više, a kako bi nastavnik uopće zainteresirao učenike za gradivo koje se obrađuje, pa tako i književnost, mora se prilagoditi današnjem načinu života - nastavnik, dakle, treba imati na umu da djeca provode sve više vremena "online", na svojim mobitelima i

računalima, pa učenike može potaknuti na gledanje filmskih adaptacija različitih djela koje mogu pronaći na internetu, što u konačnici može rezultirati time da će učenik imati potrebu posegnuti za knjigom, a budući da je porasla popularnost raznih pružatelja audio knjiga, učitelj može učenike uputiti na iste, a tako i učenici s poteškoćama u učenju mogu uživati u književnosti. Ono što je zadaća svakoga nastavnika jezika i književnosti jest da učenika motivira za čitanje te da ono učenicima stvara užitek, a ne obvezu.

Petra Cvitaš

?

Što Vas je potaklo da izaberete baš ovu temu o kojoj ste pisali?



Inspirirao me kolegij Miroslav Krleža, ali i profesorica koja ga je izvodila. Čitanje jedne knjige tjedno ne zvuči loše sve dok ne saznate da se radi upravo o Krležinim djelima. Srećom, volim njegove drame i romane, prethodno spomenuti kolegij me samo približio autoru i njegovim protagonistima i antagonistima. Suosjećam s mladima kada kažu da je pretežak za čitanje, to je istina, ali za shvaćanje njegovih djela, treba poznavati i autora. Psihologija Krležinih likova temeljito je osmišljena i čak ako se ne pronađete u njima, suosjećat ćete s njima. Većina ih je zaista poput sivih bezličnih pojava koja lutaju obojenim svijetom i to je ono što učenici ne vide. Odabir teme me motivirao da jednom u budućnosti primijenim svoje ideje u nastavi i pokažem učenicima da Krleža može biti zanimljiv ako mu se priđe iz druge perspektive.

Tamara Bednjanec



Ono što me potaknulo da pišem o ovome je to što sam i sama bila u srednjoj školi u kojoj nas nastavnica nije tražila niti je inzistirala na čitanju književnosti sve do zadnje godine kada smo dobili novu profesoricu koja je inzistirala na čitanju književnosti i zahtijevala raspravu te pisanje eseja.

Petra Cimerman



Istraživanje teme eseja „Stvaranje i razvijanje čitateljskih navika i vještina u predškolskom dobu“ pokazalo mi je koliko je bitno okružiti djecu od malena knjigama, privikavati ih i učiti čitanju. Rad pokazuje da većina djece u kasnijoj dobi ne čita ne zbog manjka motivacije, već zbog neostvarenih navika. Okolina, obitelj, ima veliki zadatak u formiranju i odgajanju djece. Ako im pružimo tehnologiju prerano u ruke, tako će naučiti funkcionirati; brzo i nestrpljivo.

Čitanje knjige iziskuje veću koncentraciju, uči djecu kako da sami vizualiziraju i maštaju, zamišljaju likove, potiče ih na kognitivni razvitak. Osim istraživanja, moje osobno iskustvo i vrijeme provedeno s malom djecom pokazalo mi je da im tehnologija može stvoriti ovisnost, ali i pružiti im informativni i zabavni sadržaj.

Tena Čajić



Izabrala sam temu vrednovanja i ocjenjivanja jer smatram da ono postaje sve više subjektivnije, odnosno da nema jasno određenih kriterija za vrednovanje i ocjenjivanje učenika, već da učitelji (po dosadašnjem iskustvu) "dijele" ocjene dosta nezasluženo i proizvoljno bez jasnih zahtjeva što bi učenik trebao znati i razumjeti kako bi bio vrednovan i ocijenjen određenom ocjenom. Nadalje, izabrala sam primjer vrednovanja i ocjenjivanja na primjeru lektire jer smatram da se nekako ponajviše u lektiri koja se ocjenjuje događaju te razne anomalije prilikom vrednovanja i ocjenjivanja. Stoga, pokušala sam dati svoj primjer obrade lektire i vrednovanja i ocjenjivanja iste.

Tatjana Sarajlija

Smatrate li da je ideja koju ste opisali u radu izvediva u nastavi hrvatskoga jezika i hoćete li ju primjenjivati ako se zaposlite u odgojno-obrazovnom sustavu?



Smatram da je ideja izvediva te da su mnoge ideje izvedive ako se vrijeme dobro rasporedi. S obzirom na to da postoje određeni sati i određena gradiva koja se trebaju obraditi u određenome periodu, uvijek se može izdvojiti vrijeme da učenici na zabavniji način nauče nešto. Nije sve u učenju na pamet i napisanome u testu. Smatram da bi učenici bolje razumjeli i bolje se snalazili u gradivu ako bi postojao vizualan tip nastave gdje oni sami mogu sudjelovati te tako pamtiti. Kao, primjerice, ideja u radu, umne mape, igrokazi, itd. Bitno je da ono naučeno ostane i pomogne im u daljnjem školovanju i životu općenito.

Marija Barišić



Smatram kako je svaka kvalitetno razrađena ideja usmjerena k boljitku učenika provediva u nastavi ako se iste potiče i ako za njih ima "prostora". Učiteljeva sloboda u provođenju nastave je nezasluženo svojevrsna "tabu-tema" unutar društva i znanosti jer upravo ona može biti okidač za promjene. Treba osigurati pravedan sustav reguliranja takvih postupaka koji bi istovremeno omogućio učiteljevu slobodu, ali i zaštitio prava učenika. Osobno ću nastojati iskoristiti sva znanja i smjernice koje sam dobila na ovom kolegiju ne bi li svojim primjerom potaknula promjene u svojoj okolini nadajući se da će iste spriječiti negativne trendove koji su kamen spoticanja razvoja hrvatskoga društva.

Korina Grbeša



Moje osobno mišljenje je da zapravo najveći problem to što se veliki broj nastavnika ne želi prilagoditi svijetu u kojem danas živimo. Za razvoj novih tehnologija nije nitko kriv u smislu (ne) čitanja lektire, ali je onda na nama, nastavnicima i budućim nastavnicima, da te nove tehnologije uključimo u naš rad. Ako nastavimo ovakvim tempom, naši učenici tek neće imati volje za neki osobit napredak u smislu čitanja. Moja tema koja je izabrana bavi se upravo tim pitanjem, implementacijom tehnologije u samu lektiru, a glavni je razlog taj što u svojoj vlastitoj kući imam dvoje školaraca te vidim kako oni shvaćaju lektiru i koliko za nju nemaju volje. Naravno, tu se radi o drugim stvarima, poput izbora knjiga kojeg hrvatsko školstvo ima što se tiče lektire ali veliki dio toga je i to što se nastavnici jednostavno ne žele ili ne znaju prilagoditi današnjoj tehnologiji. Smatram da ja u svojem radu nisam iznijela nikakvu posebnu novost ili izmislila neku novu ideju. Uzela sam već postojeći način rada i samo ga malo ozbiljnije obradila, odnosno, u svojem radu sam opisala kako malo ozbiljnije postupiti i pristupiti toj novoj tehnologiji, a da nije samo da se učenicima pusti film i tu staje svaka vrsta rasprave. Ako se zaposlim u odgojno obrazovnom sustavu svakako ću ju primijeniti jer smatram da je promjena prijeko potrebna.

Iva Selak