

Čitanje s razumijevanjem u primarnom obrazovanju

Kovačić, Filip

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:392481>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-18**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Filip Kovačić

**ČITANJE S RAZUMIJEVANJEM U PRIMARNOM
OBRAZOVANJU**

Diplomski rad

Petrinja, srpanj 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Filip Kovačić

**ČITANJE S RAZUMIJEVANJEM U PRIMARNOM
OBRAZOVANJU**

Diplomski rad

Mentori rada:

doc. dr. sc. Vendi Franc

Božica Vuić, prof.

Petrinja, srpanj 2023.

SADRŽAJ

1. Uvod	1
2. Predčitačke vještine i početno čitanje.....	2
2.1. <i>Fonološka svjesnost</i>	3
2.2. <i>Vanjski utjecaji na predčitačke vještine</i>	4
3. Kurikuluski okviri razvijanja predčitačkih i čitačkih vještina	6
4. Čitanje.....	7
5. Čitanje s razumijevanjem	9
5.1. <i>PIRLS i PISA istraživanja</i>	11
5.2. <i>Interpersonalni odnos s djelom i važnost neknjiževnih tekstova</i>	13
6. Istraživanje	15
6.1. <i>Cilj i problemi istraživanja</i>	15
6.2. <i>Metoda istraživanja</i>	15
6.3. <i>Rezultati istraživanja i rasprava</i>	18
7. Zaključak	35
8. Literatura	37
Prilozi	40
Popis slika	43
Izjava o izvornosti diplomskog rada	45

SAŽETAK

Glavna tema ovoga rada je čitanje s razumijevanjem. Rad nudi pregled razvoja čitanja i čitateljskih sposobnosti od najranijih početaka svijesti o pisanom jeziku do vrhunca čitateljske sposobnosti, odnosno čitanja s razumijevanjem. Detaljnije se opisuje što je zapravo čitanje s razumijevanjem te zašto je za razumijevanje potrebna automatizacija i povezivanje znanja o svijetu s pročitanim. Naglasak je stavljen na neknjiževne tekstove jer su upravo takvi tekstovi najslabije zastupljeni u školama, a s njima se djeca u današnje doba najčešće susreću u svoje slobodno vrijeme. Takvi tekstovi iznimno su važni jer sadrže bitne informacije i znanja koja utječu na osobni život. Dakle, upravo zato je za istraživanje odabran neknjiževni tekst koji poučava o funkcijama i važnosti mozga te o načinima kako vježbati mozak da bi pamćenje bilo dugotrajnije.

Na tom predlošku provedeno je istraživanje s ciljem provjere koliko učenici četvrtih razreda uistinu razumiju ono što čitaju. U istraživanju je sudjelovalo 80 učenika četvrtih razreda iz dviju osnovnih škola (7 razrednih odjela). Prvi dio upitnika sastojao se od pitanja na koja su učenici morali samostalno odgovoriti, a drugi dio od zadataka dopunjavanja rečenica. Učenicima je prije početka dana uputa da se svaki odgovor može pronaći u tekstu. Unatoč tomu, rezultat prvog dijela ankete ukazao je na to da učenicima razumijevanje neknjiževnih tekstova uistinu stvara problem.

Najutemeljeniji i najvažniji zaključak dobiven iz istraživanja je potvrda da su učenici koji imaju braću i sestre uspješniji čitači, tj. imaju razvijeniju sposobnost čitanja s razumijevanjem od učenika koji su djeca jedinci. Dakle, obiteljska sredina svakako utječe na razvoj čitanja.

Ključni pojmovi: automatizacija, čitanje s razumijevanjem, Hrvatski jezik, neknjiževni tekstovi, primarno obrazovanje

SUMMARY

The main topic of this paper is reading comprehension. The paper offers an overview of reading development and reader's skills from the earliest beginnings of print awareness until the pinnacle of reading skill that is reading comprehension. The paper describes in detail what exactly reading comprehension is and why it requires automaticity and the ability to connect knowledge about the world with what has been read. Emphasis is put on non-literary texts because they are the least represented types of texts in school. Furthermore, children most often encounter exactly those types of texts in their free time, and they are incredibly important because they contain fundamental information and knowledge that affect personal life. Thus, a non-literary text was selected for this research. The text teaches about the functions and importance of the brain and how to train it to improve long-term memory.

A research was conducted on that text with the purpose of checking reading comprehension in fourth graders. In total, 80 students from 2 primary schools (7 fourth grade classes) participated in the study. The first part of the questionnaire contained questions for which students had to write answers on their own, while in the second part they needed to complete the sentences. Before starting, an instruction was given that all the answers could be found within the text. In spite of given instructions, the result of the first part of the questionnaire has shown that non-literary texts truly do cause comprehension problems.

The most highly corroborated and important conclusion of the research is a confirmation that students with siblings have a better developed reading comprehension than students who are the only child in their family. Therefore, family environment surely affects reading development.

Keywords: automaticity, Croatian language, non-literary texts, primary education, reading comprehension

1. Uvod

U prvome razredu osnovnoškolskog obrazovanja, predmet Hrvatski jezik obuhvaća nastavno područje početnoga čitanja i pisanja. To je jedan od primarnih zadataka početnoga školovanja i takav se oblik nastave provodi tijekom cijele školske godine. Učenici ovladavaju jezičnim vještinama govorenja i slušanja te ih nadograđuju sa svrhom osposobljivanja za jezičnu komunikaciju. Ona omogućuje učenicima usvajanje sadržaja ostalih predmeta te ih istovremeno priprema za proces cjeloživotnog učenja. Za uspješno čitanje s razumijevanjem potrebno je: potpuno usvojiti čitalačke vještine te ovladati čitalačkim sposobnostima, automatizirati sve procese, ponajprije proces dekodiranja, obogatiti vokabular, razumijevanje i znanje, i sl. Dakle, čitanje s razumijevanjem iznimno je složen proces, no ono je uvjet za uspješno kulturno djelovanje jer obogaćuje život i razvoj pojedinca; priprema ga za cjeloživotno učenje. Čitanje je u neposrednoj vezi s kulturnim djelovanjem, ono je preduvjet za sudjelovanje u kulturi (Kolar Billege i Budinski, 2022). Prema tome je nastava predmeta Hrvatskog jezika u stalnom doticaju sa stvarnim svijetom.

Neknjiževni tekstovi iznimno su važni upravo iz tog razloga, iz njih čitatelji uče važne informacije koje utječu na osobni život i obrazovanje (Visinko, 2014). Oni su „proizvod stvarnih čovjekovih potreba za praktičnim oblicima komunikacije“ (Nemeth-Jajić, 2013. str.106). Unatoč tomu, neknjiževni tekstovi nedovoljno su prisutni u školama, a upravo se s takvim tekstovima učenici najčešće susreću u svoje slobodno vrijeme. Također, PISA istraživanja često koriste neknjiževne tekstove, a rezultati hrvatskih učenika s tih istraživanja poprilično su slabi (Sušilović, 2020).

Osnovni je cilj ovoga rada i istraživanja provjeriti koliko učenici četvrtih razreda uistinu razumiju ono što pročitaju. Ispituje se njihovo razumijevanje teksta i pitanja te sposobnost pronalazanja informacija u tekstu. Za predložak istraživanja upotrijebljen je neknjiževni tekst *Mozak* Ljiljane Jelaske.

2. Predčitačke vještine i početno čitanje

Svijest o pisanom jeziku pojavljuje se iznimno rano, a njene je početke moguće zamijetiti već u djetetovoj 3. godini života (Čudina-Obradović, 2008). Upravo tu svijest te osjetljivost za smisao i značajke pisanog jezika nazivamo predčitačkim vještinama (Dejanović, 2016). Njihovo stjecanje prvi je korak prema funkcionalnom korištenju jezika te prema cjeloživotnom učenju. One omogućuju djeci ulaz u svijet čitanja, a samim time ulazak u kulturu i društvo u kojem živimo.

„Predčitačke vještine obuhvaćaju: a) slušanje i čitanje priča da bi se u njima uživalo i o njima razgovaralo, b) slušanje i prepričavanje jednostavnih, kratkih priča s razumijevanjem njihova ustroja: početak, središnji dio i završetak, c) razumijevanje funkcije čitanja, odnosno zašto je važnije znati čitati (čitanje knjiga radi uživanja, razonode, ali i radi učenja), d) rukovanje knjigama i ostalim tiskom: držanje knjige, listanje slikovnica i dječjih knjiga, praćenje redaka slijeva nadesno i odozgo prema dolje, e) razumijevanje jezičnih razina: riječi, rečenica i teksta, f) prepoznavanje pojedinačnih glasova u riječi te rastavljanje riječi na glasove i sastavljanje glasova u riječ, g) prepoznavanje slova abecede, što uključuje provođenje zamjene slova u glasove i obratno, h) sudjelovanje u aktivnostima nakon poslušne ili pročitane priče uz prepričavanje, dramatiziranje, igranje uloga, i sl.“ (Visinko, 2019, str 119).

Hansen i suradnici (2001) navode kako je djecu već u vrtiću potrebno uvoditi u svijet čitanja i pisanja. Naime, mjesto u vrtiću za početno čitanje i pisanje treba koristiti svakodnevno te ono mora biti dobro isplanirano uz prostor za pisanje, stol za izrađivanje vlastitih knjiga, centar za slušanje te knjižnicu s bogatom kolekcijom slikovnica s brojevima. Ovladavanje predčitačkim vještinama uvjet je za uspješno čitanje. Vancaš (1999; prema Franc, 2015) piše o važnosti navikavanja djece predškolske dobi na pisane i slikovne materijale. Najbolji primjer takvog materijala u predškolskoj dobi je slikovnica. Ona odlično povezuje tekst i ilustracije koje su gotovo svakom djetetu iznimno zanimljive. Tijekom čitanja slikovnica predškolskoj djeci, ona aktivno i samostalno sudjeluju u svim fazama čitanja; promatraju, uočavaju i povezuju riječi sa slikama, ponavljaju riječi, očekuju i predviđaju daljnji slijed, i sl. (Antonović, 2011).

Uz provođenje vježbi za razvoj predčitačkih vještina (kao što su vježbe fonološke svjesnosti i poznavanja slova), djeca naviknuta na pisane i slikovne materijale spremnija su za učenje čitanja. Također, polaskom u školu ta djeca već znaju kako se knjige pravilno drže, listaju i kojim redom se čitaju (odozgo prema dolje, slijeva nadesno).

Pavličević-Franić (2005) u predčitačke vještine ubraja: govor i glasovnu osjetljivost, raščlambu riječi na glasove, usvajanje pisanih znakova (slova), prijenos govora u pisani tekst te prijenos izgovorenih glasova u napisana slova i obrnuto, dakle šifriranje i dešifriranje. Predčitačke se vještine provjeravaju, tj. utvrđuju u pripremnom razdoblju koje traje prva dva do tri tjedna nastave. Zatim započinje razdoblje početnog čitanja i pisanja u kojem učenici uče i usavršavaju čitanje i pisanje uz pomoć raznih metodičkih artefakata, metoda i didaktičkih igara (Franc, 2015).

Peti-Stantić (2019) navodi pet osnovnih procesa kod svijesti o pismenosti:

1. *Fonološka svjesnost*, tj. svijest o fonološkoj raščlanjenosti govora.
2. *Grafička svjesnost*, odnosno svijest o razlikama između slova i sposobnosti njihova razlikovanja.
3. *Svijest o korespondenciji između grafema i fonema* koja se odnosi na shvaćanje i pronalaženje veza između napisanog slova i pripadajućeg glasa te obrnuto (između izgovorenog glasa i pripadajućeg slova).
4. *Integracija grafema u riječi* do koje se dolazi na nesvjesnoj razini za razliku od prva tri koraka. Očekuje se da će do integracije doći, a s pojedinim problemom se suočava tek kada se taj problem osvijesti.
5. *Svijest o tekstu*, odnosno razumijevanje teksta kao cjeline.

2.1.Fonološka svjesnost

Fonološka svjesnost širi je pojam koji podrazumijeva i fonemsku svjesnost, tj. razumijevanje da su izgovorene riječi sastavljene od manjih jedinica (Rathvon, 2004; prema Franc, 2015). Ivšac Pavliša i Lenček (2011, str. 2) fonološku svjesnost definiraju kao „prepoznavanje,

stvaranje i baratanje manjim dijelovima od riječi i očituje se kroz npr. prepoznavanje riječi koje se rimuju, prebrojavanje slogova, odvajanje početka riječi od kraja, te izdvajanje glasova u riječi.“

Sardelić, Bonetti i Hrastinski (2007, str. 99) je definiraju kao „metalingvističko znanje o glasovnoj strukturi jezika, odnosno, svjesnost o fonološkoj strukturi rečenica, izraza i riječi. To je vještina koja uključuje sposobnost opažanja, manipuliranja i razmišljanja o glasovima jezika.“

Dakle, mnogi su stručnjaci na različite načine definirali fonološku svjesnost, no svi se slažu u tome da se ona odnosi na sposobnost prepoznavanja i manipuliranja manjim dijelovima riječi.

Sardelić, Bonetti i Hrastinski (2007) navode da je temeljni obrazac fonološke svjesnosti sposobnost raščlambe riječi na slogove. Međutim, to dolazi kasnije u procesu fonološke svjesnosti koja se razvija postupno.

Početak fonološke svjesnosti moguće je uočiti već kod djece u dobi između 2 i 3 godine. Tako je prva razina fonološke svjesnosti prepoznavanje i stvaranje rime, a nakon nje slijede: prepoznavanje i raščlanjivanje slogova, prepoznavanje prvoga glasa u riječi, rastavljanje riječi na glasove i povezivanje u smislene cjeline, povezivanje slova i glasova te sposobnost stvaranja novih riječi (Franc, 2015). Dakle, „razvojni slijed ovladavanja zadacima fonološke svjesnosti kreće se od ovladavanja osnovnim zadacima fonološke analize i sinteze, prema složenijim zadacima fonološke analize, tj. zadacima ispuštanja i zamjene fonema do zadataka miješanja fonema.“ (Kolić-Vehovec, 2003, str. 29).

Mnogi stručnjaci tvrde kako je fonološka svjesnost najbolji prediktor i pokazatelj vrhunskog čitatelja. Tako Kolić-Vehovec (2003) navodi da je fonološka svjesnost na početku prvog razreda iznimno dobar prediktor čitanja s razumijevanjem na kraju trećega razreda.

2.2. Vanjski utjecaji na predčitačke vještine

Kovač (2021) navodi da uz škole i knjižnice, na razvoj čitanja prvotno utječe obiteljska sredina. Tako u obiteljima gdje je razvijena i usustavljena navika čitanja, djeca se razvijaju u matematički i čitateljski uspješnije ljude. To potvrđuju i istraživanja PIAAC-a, programa za međunarodno ocjenjivanje čitateljskih i matematičkih kompetencija odraslih. Rezultati pokazuju

da „su odrasli sa srednjoškolskim obrazovanjem koji su se rodili u obitelji s bar srednje velikom knjižnicom čitateljski i matematički jednako pismeni kao odrasli s obrazovanjem koje je za jedan stupanj više, a koji su odrasli u obiteljima bez knjižnica“ (Kovač, 2021, str. 83).

Jedna od najrazvijenijih europskih zemalja što se tiče čitateljskih navika je Norveška, u kojoj samo 5 % obitelji djeci kod kuće čita tek jednom tjedno ili nikad (Kovač, 2021). Drugim riječima, čak je 95 % kućanstava s djecom kojoj roditelji regularno čitaju priče. Do tog je zaključka došlo i dvoje latvijskih sveučilišnih profesora koji su istraživanjem ukazali na to da je „čitateljska pismenost znatno uvjetovana suradnjom u čitanju između roditelja i djece“ (Geske i Ozola, 2008, str. 76).

Čitatelji početnici nekad su imali poteškoća samo s fonetikom, gramatikom i vokabularom, a u današnje vrijeme veliku prepreku postavljaju i sveprisutni mediji na zaslonima koji ih okružuju (Kovač, 2021). Mediji se isto tako međusobno bore za pažnju pojedinca, a čitanje, ako se ne vježba redovito, često pada u drugi plan budući da zahtijeva više koncentracije i pažnje od gledanja televizije ili korištenja pametnim telefonom. Neka se uzme za primjer TikTok, popularna društvena mreža među mlađom populacijom koja se sastoji od kratkih videozapisa koji se automatskom reprodukcijom puštaju jedni za drugim. To može podosta loše utjecati na razvoj koncentracije i pažnje i kod odraslih ljudi, a posebice kod djece. Ako se mozak navikne na konstantne promjene, kao što je brza narav TikTok aplikacije, tada se mozak teže privikne na nedigitalnu aktivnost gdje se stvari ne odvijaju tako brzo (Jargon, 2022).

3. Kurikuluski okviri razvijanja predčitačkih i čitačkih vještina

U Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik opisuje se kako važnost čitanja književnih tekstova leži u tome da ono pridonosi osobnom razvoju, kritičkom razmišljanju, razmjeni i razumijevanju stavova i mišljenja drugih, stjecanju kulturnog iskustva, upoznavanju drugih kultura, ali i samoga sebe (Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO], 2019). Jedan od najvažnijih zadataka učitelja u procesu čitanja jest individualiziranje pristupa svakom učeniku kako bi stvorio uspješnog čitatelja koji čita s razumijevanjem i užitkom (MZO, 2019).

U prvome razredu učenik ponajprije sluša, a zatim i čita jednostavne tekstove, nakon kojih iznosi svoja zapažanja, misli i osjećaje. Poželjno je da ih povezuje s osobnim iskustvima iz svakodnevnog života. Također, prema smjernicama učenik odgovara na pitanja o sadržaju te prepoznaje određene elemente i oblik teksta. Vrlo je važno da se u prvome razredu upozna s radom školske knjižnice kako bi mogao samostalno posuđivati knjige. Učenik se od prvoga razreda vježba stvaralački izražavati prema djelu. Potaknut samim djelom, ali i vlastitim iskustvima, učenik crta likove i prostor, izrađuje vlastitu slikopriču, itd. U drugome razredu već sastavlja zavičajni rječnik, mijenja postupke likova, ali i samu radnju. U trećem stvara vlastitu slikovnicu ili strip, a u četvrtom izražajno čita književne tekstove, pripovijeda sadržaj iz perspektive drugog lika, i sl. (MZO, 2019).

Prema Kurikulumu (MZO, 2019) učenik četvrtog razreda povezuje književni tekst s vlastitim iskustvima i reakcijama, doživljajno, sadržajno i tematski. Učenik prepoznaje obilježja književnog teksta, kao i elemente poetskih, proznih i dramskih tekstova te razvija čitateljske navike kontinuiranim čitanjem.

4. Čitanje

Rosandić (2005) čitanje opisuje kao višestruko složenu djelatnost zbog svoje tjelesne, duhovne, jezične, spoznajne, komunikacijske i stvaralačke posebnosti. Čitanje se može objasniti i kao „proces koji počinje gledanjem, nastavlja s primanjem informacija na temelju pažnje i percepcije te završava razumijevanjem“ (Kuşdemir i Bulut, 2018, str. 97). Osim u obrazovne svrhe, čitati se može i u profesionalne, javne te slobodne, odnosno osobne svrhe (Visinko, 2014). Kovač (2021) čitanje uspoređuje s trčanjem. Opisuje kako su početci čitanja, kao i kod trčanja, naporni dok se pojedinac ne istrenira i krene uživati, tada trčanje, tj. čitanje postaje oblik meditacije.

Za vrijeme primarnog obrazovanja učitelji imaju zadatak pretvoriti učenike u uspješne čitatelje potičući ih na samostalno čitanje (Visinko, 2014). Osim samostalnog čitanja,

„u nastavi se bavimo i: a) *spoznajnim čitanjem* kojim se otkrivaju nove spoznaje u tekstu, pritom kojih uključujemo svoje iskustvo, mišljenje i osjećaje o predmetu čitanja, b) *analitičkim čitanjem* u kojem odgovore tražimo u izrazu i sadržaju, c) *sintetičkim čitanjem* kojim povezujemo raščlanjeno, d) *problemskim čitanjem*, tj. zapažanjem i izdvajanjem problema iz teksta, e) *kritičkim čitanjem* pomoću kojeg razvijamo kritička promišljanja o pročitanim sadržajima, f) *stvaralačkim čitanjem* koje nas potiče da stvaralački odgovaramo na izraz i sadržaj teksta, g) *interpretativnim čitanjem* (može se objasniti kao doživljajno te izražajno čitanje), a time se učenici poučavaju i *čitanju po ulogama*“ (Visinko, 2014, str. 77).

Kovač (2021) čitanje dijeli na: *intenzivno čitanje* (popularno u antici i u srednjem vijeku kada se čitalo na glas pa su slušatelji morali dobro razumjeti tekst koji čuju pošto ga nisu čitali samostalno), *nenadzirano čitanje* (knjige su postale oruđe socijalne mobilnosti), *skimming* (kojem je autor dao naziv „prelijetanje“, odnosi se na brzo i površno čitanje) te *uživljeno čitanje* (ono ne donosi kognitivnu dobit, ali čitatelja uvodi u svoj svijet tako da zaboravi na onaj vanjski) te *dubinsko čitanje*.

Dubinsko čitanje, odnosno čitanje s razumijevanjem, vrhunac je čitateljske sposobnosti. To je složeni proces; „sposobnost čitanja i razumijevanja značenja teksta te integracije toga značenja s čitateljevim dotadašnjim znanjem“ (Peti-Stantić, 2019, str. 98). Takvim čitanjem uče se nove riječi, novi izrazi, nova znanja. Ono pruža zadovoljstvo i ljubav prema svijetu čitanja s kojim se stvara mentalna veza.

5. Čitanje s razumijevanjem

Da bi učenik bio uspješan čitatelj nije dovoljno samo dešifrirati riječi, već je potrebno razumjeti i značenje tih riječi.

Teško je zamisliti život bez čitanja s razumijevanjem; kako uživati u kulturnim umijećima kao što su primjerice poezija ili roman, kako iščitavati važne informacije iz enciklopedija i sličnih izvora znanja koje nas potiču na svjesno i kritičko mišljenje, kako učiti iz udžbenika? Peti-Stantić (2019) ističe kako je čitalačka pismenost usko povezana s cjeloživotnim učenjem te kako je ona odličan pokazatelj gospodarskog rasta, čak bolji od obrazovnog postignuća. Naravno, čitalačka pismenost, odnosno čitanje s razumijevanjem obogaćuje svaki segment života pa će to znatno utjecati na obrazovno postignuće. Čitanje s razumijevanjem svakako uvelike utječe na razvoj pojedinca. Takav pojedinac je sposobniji s razumijevanjem pročitati bilo kakav tekst, samopouzdaniji je u svijetu oko sebe zato što taj svijet razumije, ali razumije i sebe te svoje ideje, a misli zna oblikovati i izraziti u tekst (Peti-Stantić, 2019).

Za uspješno razumijevanje značenja teksta potrebno je radno pamćenje kako bi mogli što bolje i što više razumjeti tekst. Potrebno je neke sposobnosti, znanja i vještine automatizirati. Vježbanjem čitanja „automatiziramo radno pamćenje, a što je to pamćenje više automatizirano, čitamo s većom lakoćom i možemo koristiti više njegovih kapaciteta za razumijevanje teksta koji čitamo“ (Kovač, 2021, str. 29). Često su problemi kod razumijevanja teksta posljedica nedovoljne automatizacije čitanja. Ako je djetetu pažnja i dalje usmjerena na slovanje, teško da će se moći usmjeriti na razumijevanje onoga što čita. Međutim, do kraja trećeg razreda može se očekivati postizanje automatiziranog čitanja i pisanja s čime završava početno opismenjavanje. Bežen i Reberski (2014) razdoblje koje započinje u trećem razredu nazivaju *zrelim čitanjem* pošto je ono automatizirano neovisno o dužini teksta pa se tako dijete može sasvim udubiti u sadržaj koji čita. Dobar pokazatelj da je čitanje automatizirano upravo je taj da učenik više ne ulaže dodatni napor za dekodiranje napisanog, već se u potpunosti usredotočuje na smisao pročitano (Budinski, 2017).

Automatizacija je samo jedan od dvaju važnih koraka koji pojedinca dovode do čitanja s razumijevanjem. Drugo je ulančavanje koraka; u početku prepoznavanje prvo kraćih pa dužih riječi, a kasnije razumijevanje tekstova manje, a zatim veće složenosti. Tako je svaki sljedeći tekst

novi izazov za koji je čitatelj spreman upravo zbog pozitivnog ranijeg iskustva (Peti-Stantić, 2019). Dakle, razumijevanje se savladava postepeno. Isto vrijedi i za vokabular, koji prije svega sam po sebi utječe na razumijevanje pročitano. Učenje i razumijevanje novih riječi također se provodi tako da se u tekst osim poznatih i čestih riječi postepeno ubacuju i one teže, ali i pseudoriječi (riječi koje poštuju fonološka i ortografska pravila jezika, ali nemaju nikakvo značenje). Tako se jedino proces dekodiranja može automatizirati, pošto se on ne sastoji samo od sposobnosti rastavljanja na glasove i spajanja tih glasova u riječ, već i od razumijevanja značenja dekodiranih riječi (Peti-Stantić, 2019). Kod izbora teksta ipak treba pripaziti da dijete razumije 90 do 95 % riječi jer ako je postotak nepoznatih riječi veći od 10 dijete teško da će razviti svoj rječnik (Visinko, 2014). Naime, ubacivanjem prevelikog broja novih riječi dijete će izgubiti motivaciju za onime što čita zato što taj tekst neće razumjeti. Dakle, postepeno ubacivanje novih riječi vrlo je važno kako bi dijete razumjelo tekst koji čita, a time i usvajalo nove riječi i proširivalo svoj vokabular. Rječnik se često gradi spontano te pod utjecajem okoline (ponajviše obitelji) namjerno i nenamjerno, no „mnogi izvori ističu čitanje najvažnijim prediktorom razvijanja rječnika“ (Visinko, 2014, str. 57).

Za razumijevanje pročitano potrebno je i razumjeti da riječi u različitim kontekstima mogu imati različita značenja. Tako uvježbavamo svoj vokabular, razumijevanje i znanje o svijetu s pročitanim te „nove misli oblikujemo i tako da u njima stare riječi zazvone novim značenjima“ (Kovač. 2021, str. 36). Međutim, Peti-Stantić (2019) ističe kako poznavanje vokabulara i sposobnost zaključivanja nisu jedini elementi za potpuno razumijevanje teksta, već treba uzeti u obzir i ono prethodno znanje o određenom području. Tako učenik može doći do zaključaka o svemu što nije eksplicitno navedeno u tekstu. Prema tome se, dakle, može zaključiti kako „razumjeti tekst znači konstruirati model njegova značenja kao cjelinu sa svim pripadajućim detaljima“ (Peti-Stantić, 2019, str. 180). Visinko (2014) navodi nekoliko strategija poučavanja novih riječi;

a) Izravnim poučavanjem riječi te njihovih značenja uz vođeni razgovor između učitelja i učenika

Ova strategija provodi se nakon čitanja teksta uz podcrtavanje nepoznatih riječi. Te izdvojene, odnosno nepoznate riječi učitelj može objasniti direktno, ali može i razgovorom o tekstu vidjeti kako i koliko su ih dobro učenici razumjeli.

b) *Zaključivanjem značenja iz konteksta*

Tijekom školovanja učenici će najčešće otkrivati značenja novih riječi pomoću zaključivanja iz konteksta na temelju prethodnih znanja. Neka se za primjer uzme riječ *esejist*. U tekstu u kojem se spominje esej ili objašnjava što je esej, učenici mogu iz konteksta lako zaključiti da je tako *esejist* osoba koja ima veze s njima, odnosno da je to naziv za pisca eseja.

c) *Samostalnim otkrivanjem značenja uz rječnik za vrijeme čitanja teksta*

Ova strategija se provodi tako da učitelj uz tekst zasebno priprema rječnik hrvatskoga jezika.

d) *Bavljenjem riječima prije ili nakon čitanja teksta*

U motivacijskome dijelu sata korisno je obratiti pozornost na riječi iz teksta koji će se čitati. Također, moguće je bavljenje tim riječima i na nastavi jezičnog izražavanja koja prethodi nastavi čitanja teksta. Tako će „nove“ riječi u tekstu učenicima zapravo već biti poznate. Riječima se može baviti i nakon čitanja kako bi se njihovo poznavanje utvrdilo i dalje gradilo; primjer bi bio zadatak objašnjavanja novousvojenih riječi ili upotrebe istih u stvaranju vlastitoga teksta.

Naposljetku, čitanje s razumijevanjem je „rezultat uspješne interakcije učenika, metodičkoga teksta i učitelja“ (Bačeković-Mitrović i Velički, 2014, str. 406).

5.1. PIRLS i PISA istraživanja

PIRLS (engl. *Progress in International Reading Literacy Study*), kao što mu i samo ime govori, međunarodno je istraživanje koje se bavi istraživanjem čitalačke pismenosti, posebice u četvrtom razredu osnovne škole. Glavna svrha istraživanja je prikupiti podatke te na temelju njih obogatiti čitalačke kompetencije, a s time i poučavanje te učenje čitanja (Nacionalni centar za vanjsko

vrednovanje obrazovanja [NCVVO], 2023). Kako bismo dobili bolji uvid u to kako čitatelji razumiju tekst, PIRLS je opisao četiri procesa shvaćanja teksta:

a) *Usredotočenost i dohvaćanje eksplicitno navedenih informacija*

Ovim procesom čitatelji na različite načine lociraju i razumiju sadržaj koji ih vodi do cilja. Ova vrsta obrade teksta zahtijeva usmjerenost na riječ, frazu ili rečenicu kako bi se shvatilo značenje riječi, odnosno teksta.

b) *Izvođenje izravnih zaključaka*

Ovaj proces omogućuje čitateljima da povežu dvije različite propozicije koje se spominju u tekstu. Iako su informacije eksplicitno navedene, njihovu poveznicu treba zaključiti. Uvježbavanjem ovog procesa čitatelji mogu stvoriti poveznice i zaključke (koji nisu eksplicitno navedeni u tekstu) pomoću raznih informacija.

c) *Tumačenje i integriranje ideja i informacija*

Čitatelji tumačenjem i integriranjem osobnih znanja i ideja pokušavaju bolje razumjeti tekst. Tako stvaraju poveznice koje nisu samo implicirane, već otvorene interpretacijama na temelju vlastitih perspektiva i shvaćanja.

d) *Ocjenjivanje i kritiziranje sadržaja i tekstualne značajke*

U ovom procesu čitatelji se odmiču od značenja teksta te se usmjeruju na ocjenjivanje i kritično sagledanje istoga (Bruggink i sur., 2022).

Uz PIRLS, svakako valja spomenuti i PISA (engl. *Programme for International Student Assessment*) istraživanje. To je najveće svjetsko istraživanje koje uz čitalačku, provjerava i matematičku te prirodoslovnu pismenost. Kroz svoje testove PISA ispituje i druga područja; primjerice financijsku pismenost i kreativno mišljenje (Sušilović, 2020). Koliko dobro škola priprema učenike za život jedno je od ključnih pitanja na koje rezultati ovog istraživanja nastoje dati odgovor. Republici Hrvatskoj ovi rezultati služe kako bi mogli usporediti uspjehe svojih učenika s postignućima učenika drugih zemalja.

2018. godine u PISA istraživanju glavno ispitno područje činila je čitalačka pismenost. Hrvatska je postigla 29. mjesto od 77 zemalja koje su sudjelovale u istraživanju (Sušilović, 2020). Iako se često govori o slabijim rezultatima hrvatskih učenika, Sušilović (2020) napominje kako oni zapravo i nisu toliko loši te da treba sagledati i one pozitivne strane rezultata. Naime, hrvatski učenici pokazuju veliki interes i želju za napretkom. To dokazuje činjenica da Hrvatska ima iznimno velik broj *otpornih učenika*, tj. učenika koji postižu rezultate na najvišim razinama, unatoč niskom socioekonomskom statusu (Sušilović, 2020).

Naravno, treba težiti ka boljim rezultatima u svim aspektima. Hrvatski prosječni rezultati ukazuju na potrebu za boljim i širim poučavanjem čitanja s razumijevanjem. PISA testovi uključuju razne vrste tekstova; deskriptivne tekstove poput turističkih vodiča, instruktivne tekstove, ekspozitorne tekstove koji uključuju čitanje dijagrama, grafikona, konceptnih mapa, i sl. (Peti-Stantić, 2019). Međutim, u hrvatskim udžbenicima književni su tekstovi i dalje dominantni metodički predlošci, iako se po uzoru na PISA istraživanja polako počinju uvoditi i nelinearni tekstovi poput internetskih članaka (Žigić, 2023). Primjer je to neknjiževnog teksta. Taj pojam, *neknjiževni tekst*, uvodi se tek u petom razredu, ali oni se pojavljuju i u ranijim razredima, uglavnom u nastavi jezičnog izražavanja ili medijske kulture. Primjerice to su nastavne teme: obavijest, pismo, dječja enciklopedija, i sl. (Nemeth-Jajić, 2013). Potrebno je poučavati različite vrste tekstova kako bi rezultati na takvim istraživanjima bili bolji, ali i kako bi se uvježbalo čitanje s potpunim razumijevanjem.

5.2. Interpersonalni odnos s djelom i važnost neknjiževnih tekstova

Visinko (2014) ističe važnost stvaranja literarnog odnosa s književnim djelom, zato je potrebno dobro osmisliti književnu, tj. literarnu komunikaciju. Tako se učenika usmjerava na potpuno razumijevanje književnoga djela te na razvijanje samostalnog i kritičkog mišljenja (Gresman, 2010; prema Visinko, 2014). Isto vrijedi i za neknjiževne tekstove. Naime, u njima čitatelj ne otkriva zamišljenu sustvarnost, već uči važne informacije i sadržaje koje utječu na osobni život pa tako i na obrazovanje (Visinko, 2014).

Nikako se ne treba umanjivati važnost takvih tekstova jer upravo takve tekstove djeca danas sve češće susreću u ovom digitalnom dobu. Naravno, učenici su i prije imali pristup školskim knjižnicama gdje su mogli čitati razne dječje časopise. Međutim, internet omogućuje nikad veći katalog i lakšu dostupnost raznim neknjiževnim (pa i književnim) tekstovima. Čitanje takvih tekstova „pridonosi ostvarivanju temeljnoga cilja, svrhe i zadaća nastave hrvatskoga jezika, razvijanju kulture čitanja, uvažavanju različitih tipova čitatelja, povezivanju nastave sa životnim potrebama“ (Nemeth-Jajić, 2013, str. 114).

6. Istraživanje

6.1. Cilj i problemi istraživanja

Temeljni je cilj ovog istraživanja provjeriti koliko uistinu učenici četvrtog razreda razumiju ono što čitaju. S tim ciljem provjerava se i:

1. razumiju li sam tekst i znaju li odgovoriti na pitanja koja se odnose na tekst
2. mogu li određenu informaciju pronaći u tekstu i prenijeti je u oblik odgovora na pitanje
3. mogu li dopuniti određene rečenice iz teksta
4. znaju li dobivene informacije iz teksta povezati uz prijašnje znanje o toj temi i uopćiti ih u jednu ili više rečenica.

U skladu s navedenim ciljem i pitanjima, postavljaju se sljedeće hipoteze:

1. Očekuje se da učenicima tekst bude zanimljiv te da ih motivira na duboko čitanje koje će im pomoći pri razumijevanju istog, kao i pitanja vezana uz sam tekst.
2. Očekuje se da tražene informacije pronađu u tekstu i oblikuju ih kao odgovor na pitanje.
3. Očekuje se da pronađu i dopune započete rečenice.
4. Očekuje se da uopće važne informacije iz teksta, povežu ih s prijašnjim znanjem iz *Prirode i društva* te napišu jednu ili više rečenica o zadanoj temi.

6.2. Metoda istraživanja

Istraživanje *Čitanje s razumijevanjem* provedeno je u razdoblju od 28. ožujka do 4. travnja u dvije osnovne škole; jednoj u Sisačko-moslavačkoj županiji, drugoj u Zagrebačkoj županiji.

Ispitanici su bili učenici četvrtih razreda pa je tako u istraživanju sudjelovalo ukupno 7 razreda, tj. 80 učenika (N = 80). Od ukupnog broja učenika, sudjelovalo je 51 % dječaka i 49 %

djevojčica, tj. 41 dječak i 39 djevojčica (Slika 1). Ispitanici su bili uglavnom desetogodišnjaci; njih 75 koji čine čak 94 % ukupnog broja ispitanika. Troje učenika su devetogodišnjaci (4 %), a dvoje jedanaestogodišnjaci (2 %) (Slika 2).



Slika 1. *Raspodjela ispitanika po spolu*



Slika 2. *Raspodjela ispitanika po godinama*

Provedbu istraživanja odobrili su ravnatelji ustanova, učiteljice te roditelji učenika. Učenici su također imali pravo odustati od sudjelovanja u bilo kojem trenutku, no takvih slučajeva nije bilo. Prije same provedbe u razredu, učenicima je objašnjeno zašto se istraživanje provodi: kako bi pomogli studentu da napravi svoj diplomski rad i postane učitelj, ali kako bi i oni naučili nešto novo te izvježbali svoje čitanje i razumijevanje pročitano.

Uz to, učenicima je objašnjeno i to da je upitnik u potpunosti anonimna te im je eksplicitno rečeno kako nigdje ne smiju napisati svoje ime i prezime. Međutim, nekoliko informacija o sebi moraju ispuniti:

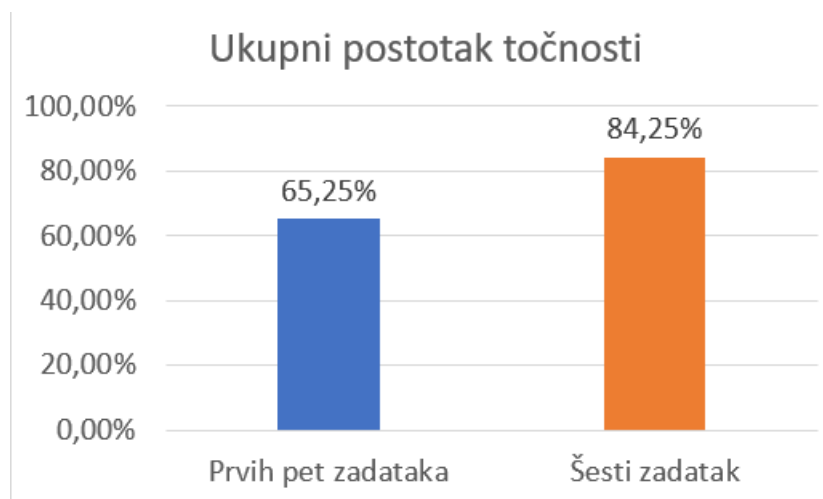
1. Koliko godina imaju.
2. Jesu li dječak ili djevojčica.
3. Koliko imaju starijih braće i sestara.
4. Koliko imaju mlađih braće i sestara.
5. Kojom su ocjenom završili treći razred.
6. Koju su ocjenu imali iz predmeta Hrvatski jezik u trećem razredu.

Pitanja pod točkom 3 i 4 zapravo nisu važna u smislu broja braće i sestara, već su postavljena kako bi se vidjelo jesu li učenici jedinci, najmlađe, srednje ili najstarije dijete.

Učenicima je rečeno kako se osim tih informacija, na stranama 2 i 3 nalaze pitanja vezana uz tekst na koja moraju odgovoriti (Prilog 1). Napomenuto im je kako odgovore na sva pitanja mogu pronaći u tekstu, no i to da za sedmo pitanje neće direktno moći pronaći odgovor u tekstu, već trebaju upotrijebiti i prijašnje znanje, poput onoga iz Prirode i društva.

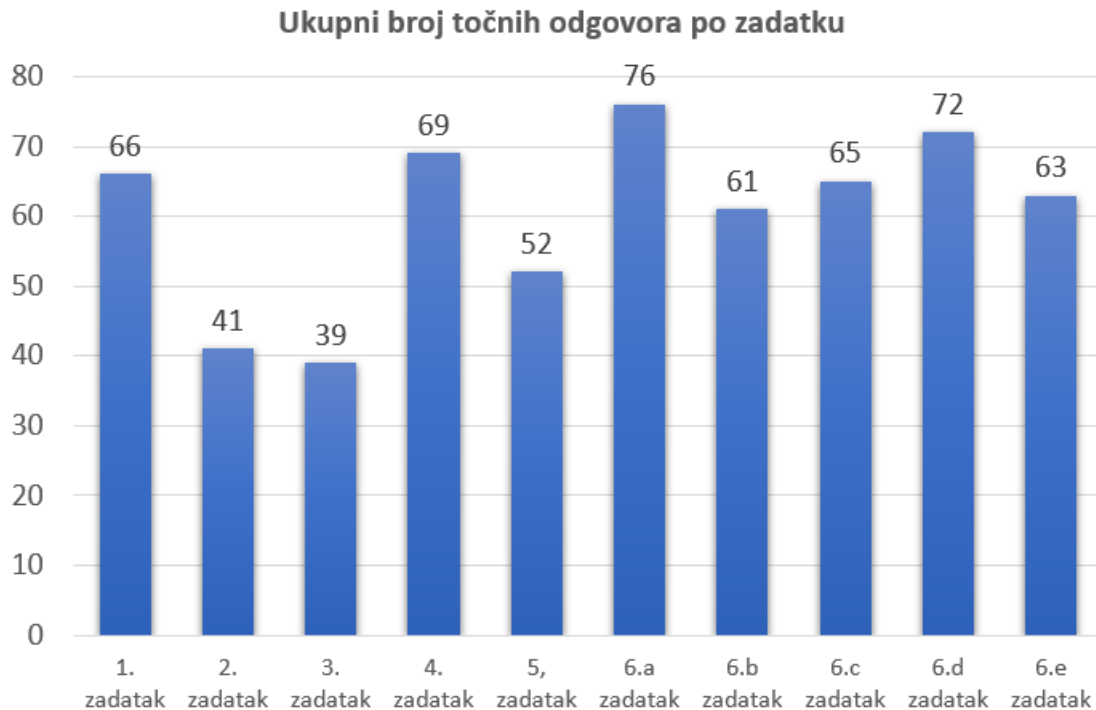
Za provedbu istraživanja odabran je tekst *Mozak* Ljiljane Jelaske (Prilog 1). Osim zbog svoje zanimljivosti, tekst je izabran i zbog toga što je primjer neknjiževnog teksta. Iako ima elemente književnog teksta, to je zapravo znanstveni tekst. Naime, učenici mogu naučiti podosta o funkcijama mozga, a tome pridonosi i mali „Znaš li?“ odjeljak vezan uz tekst.

6.3. Rezultati istraživanja i rasprava



Slika 3. Ukupni postotak točnosti

Kao što se može uočiti, ispitanici su šesti zadatak (dakle, skup zadataka od 6.a do 6.e) riješili podosta bolje od prvih pet zadataka (Slika 3). To se može pripisati tome što je tekst vezan uz šesti zadatak znatno manji od glavnoga teksta na koji se odnosi prvih pet zadataka. Također, u šestom su zadatku učenici morali jednostavno dopuniti rečenice (uz napisanu uputu), dok su u prvih pet zadataka samostalno trebali napisati odgovor.



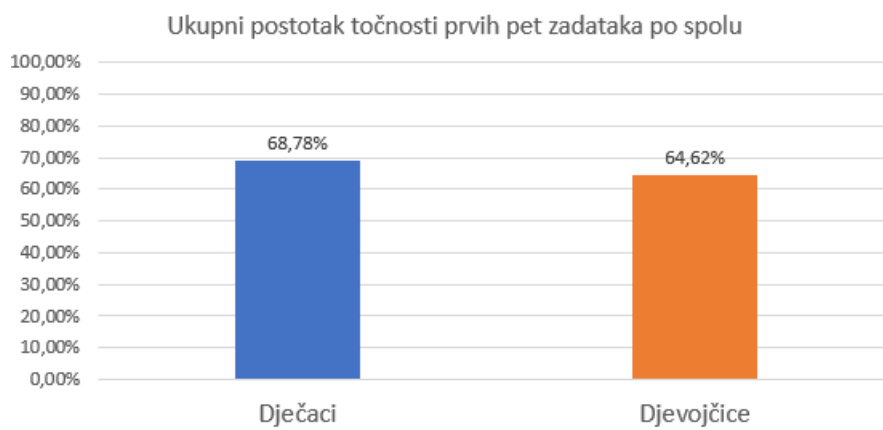
Slika 4. *Ukupni broj točnih odgovora po zadatku*

Ukupni postotak prvih pet zadataka narušavaju drugi i treći zadatak (Slika 4). Ti zadaci predstavili su se ispitanicima kao najveća prepreka; tek je polovina ukupnih ispitanika (N=80) točno riješila drugi (41 točan odgovor) i treći (39 točnih odgovora) zadatak.

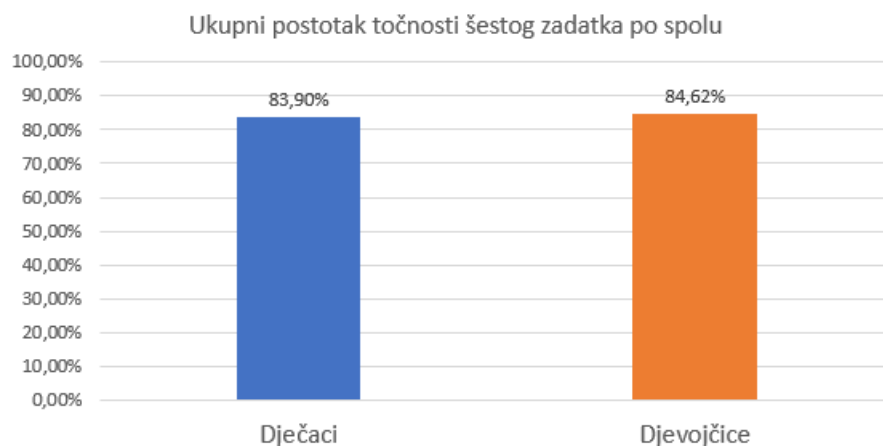
U drugom zadatku koji glasi „Komu mozak šalje poruku o pokretanju ruku i nogu“ dosta je ispitanika kao odgovor napisalo „strujnom kabelu“ vjerojatno zato što je to druga rečenica koju su pročitali i odmah pomislili kako je to točan odgovor. Međutim, već u idućoj rečenici piše da mozak šalje poruku centru za upravljanje pokretima.

U trećem se zadatku dogodilo nešto slično. Naime, pitanje glasi „Što se u tijelu aktivira radi provođenja odgovarajućih pokreta?“, a ispitanici su možda instinktivno pisali da se aktiviraju ruke i noge. Tražio se odgovor *mišići*, što doslovno i piše u tekstu. Naime, taj su odgovor mogli samo prepisati. Zanimljivo je da su učenici najtočnije riješili četvrti zadatak (69 točnih odgovora), a da

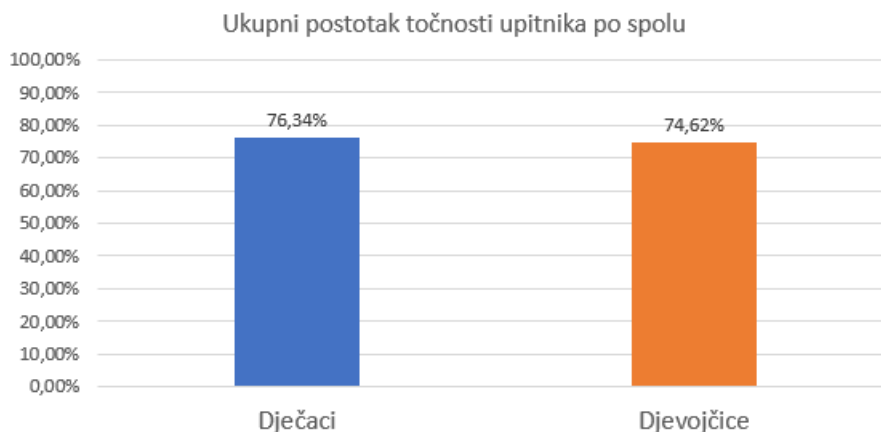
je isti iznimno sličan trećem zadatku, odnosno onome koji su najlošije riješili. Zadaci su slični po tome što se odgovor nalazio u tekstu, tj. odgovarajuća rečenica iz teksta mogla samo prepisati.



Slika 5. *Ukupni postotak točnosti prvih pet zadataka po spolu*



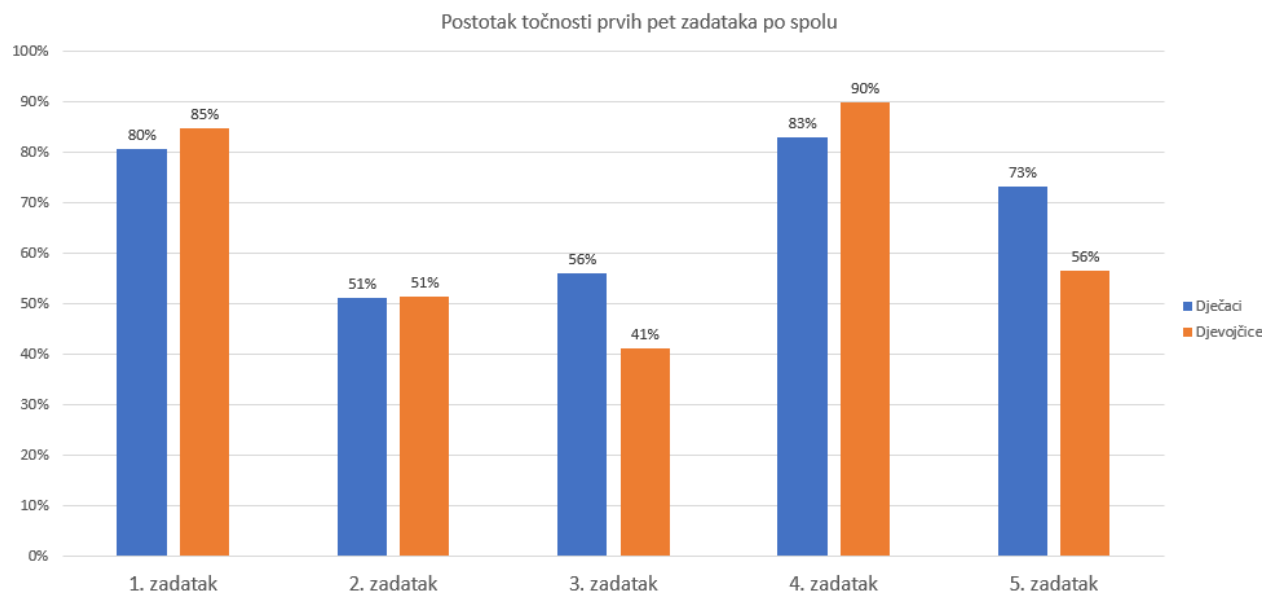
Slika 6. *Ukupni postotak točnosti šestog zadatka po spolu*



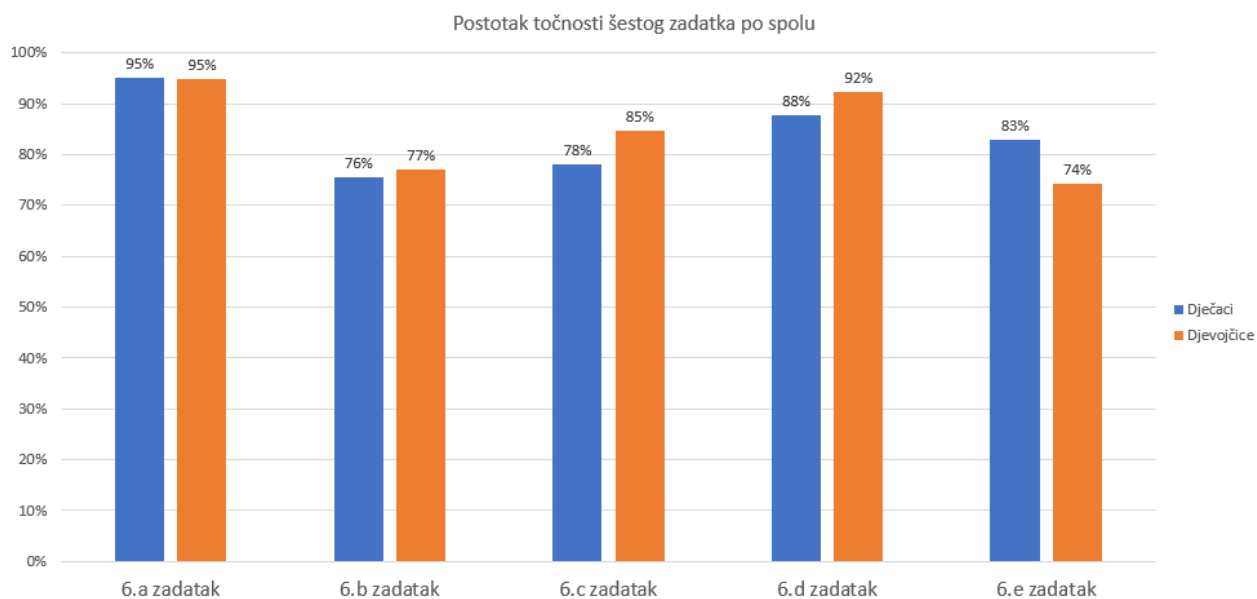
Slika 7. *Ukupni postotak točnosti upitnika po spolu*

Kao što je vidljivo na slici 7, ukupni postotak točnosti razlikuje se tek za 1,72 % između dječaka (76, 34 %) i djevojčica (74, 62 %). Dječaci su ostvarili bolji postotak (4,16%) u prvih pet zadataka (Slika 5), a djevojčice nešto bolji postotak (0,72 %) u šestom zadatku (Slika 6). Dakle, može se zaključiti da su dječaci i djevojčice podjednako dobro riješili ovaj upitnik, a posebno je zanimljiva činjenica da je ukupno sudjelovao gotovo jednak broj dječaka (41) i djevojčica (39).

Detaljnije vidljivo u slikama 8 i 9, većinu su zadataka oba spola podjednako dobro napisala, s međusobnim omjerom manjim od 10 %. Izuzeci su 3. i 5. zadatak koje su dječaci riješili 15 % i 17 % uspješnije u odnosu na djevojčice.



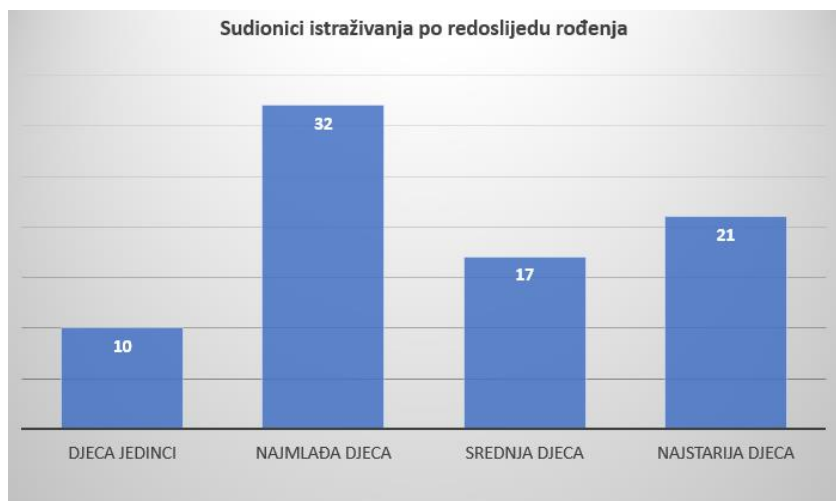
Slika 8. Postotak točnosti prvih pet zadataka po spolu



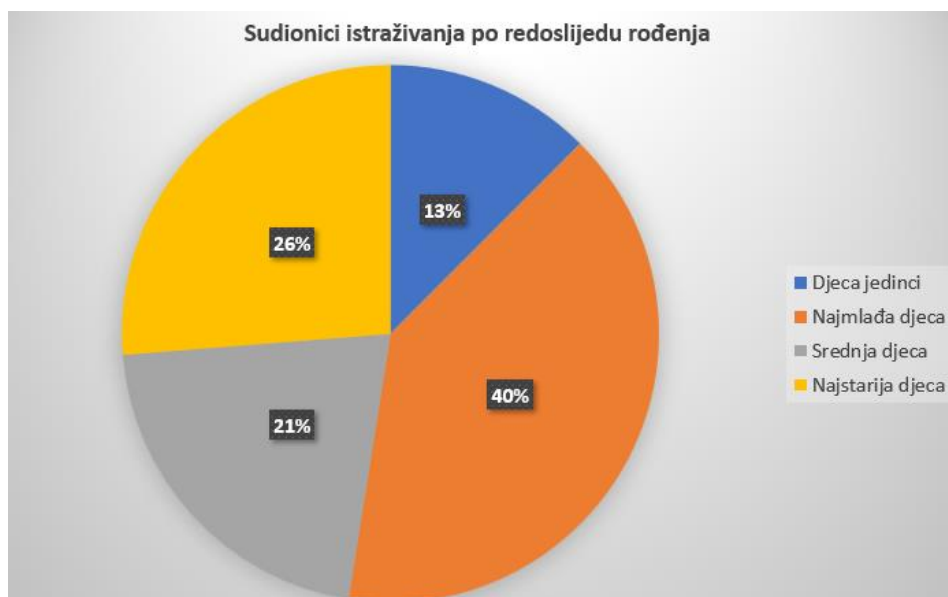
Slika 9. Postotak točnosti šestog zadatka po spolu

U radu je spomenuto kako obiteljska sredina znatno utječe na razvoj čitanja i čitateljske sposobnosti. Stoga je sljedeći segment istraživanja posvećen provjeravanju tog navoda, odnosno

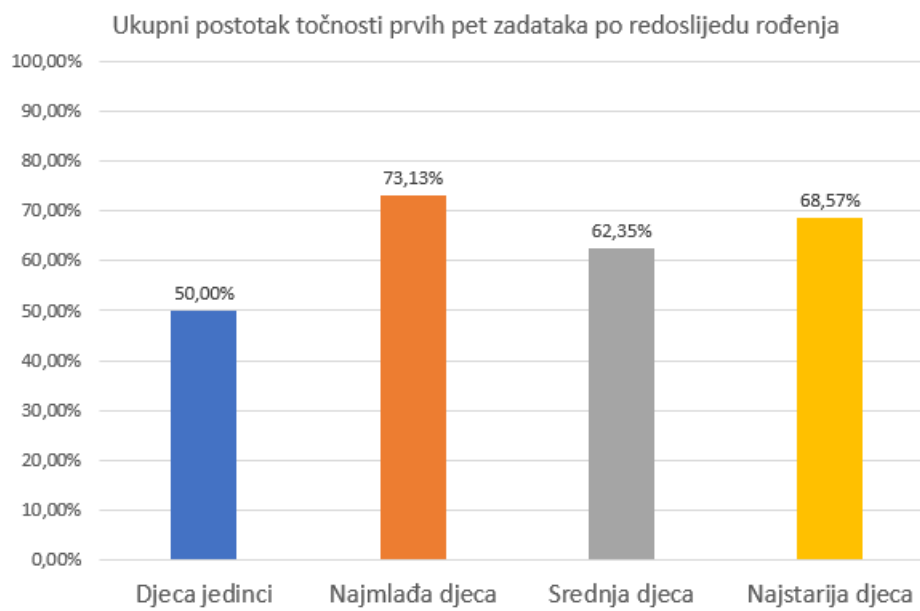
ovisi li redosljed rođenja na kvalitetu čitanja s razumijevanjem. Prema slikama 10 i 11 vidljivo je da je najveći broj sudionika najmlađe djetete u obitelji; čak njih 32, odnosno 40 %. Najstarije (21) i srednje (17) djece ima podjednako, točnije 26 % i 21 % od ukupnog broja sudionika. Djece jedinaca ima najmanje (10) te tako čine tek 13 % ispitanika.



Slika 10. *Sudionici istraživanja po redosljedu rođenja (broj)*

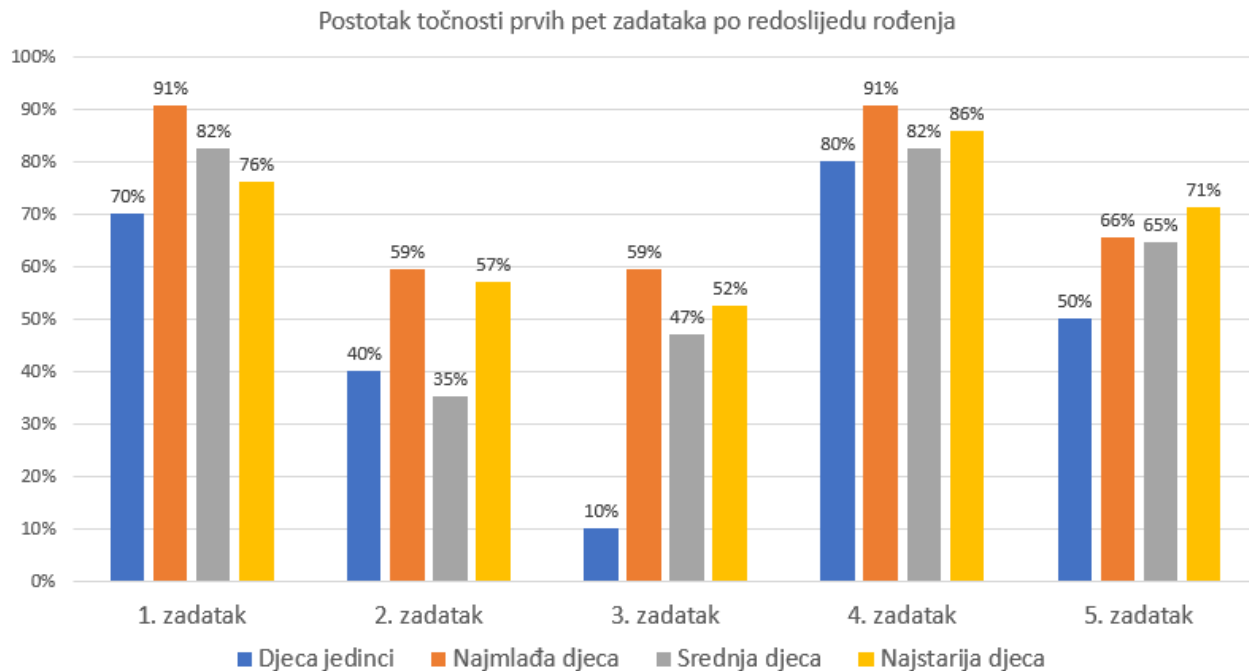


Slika 11. *Sudionici istraživanja po redosljedu rođenja (postotak)*

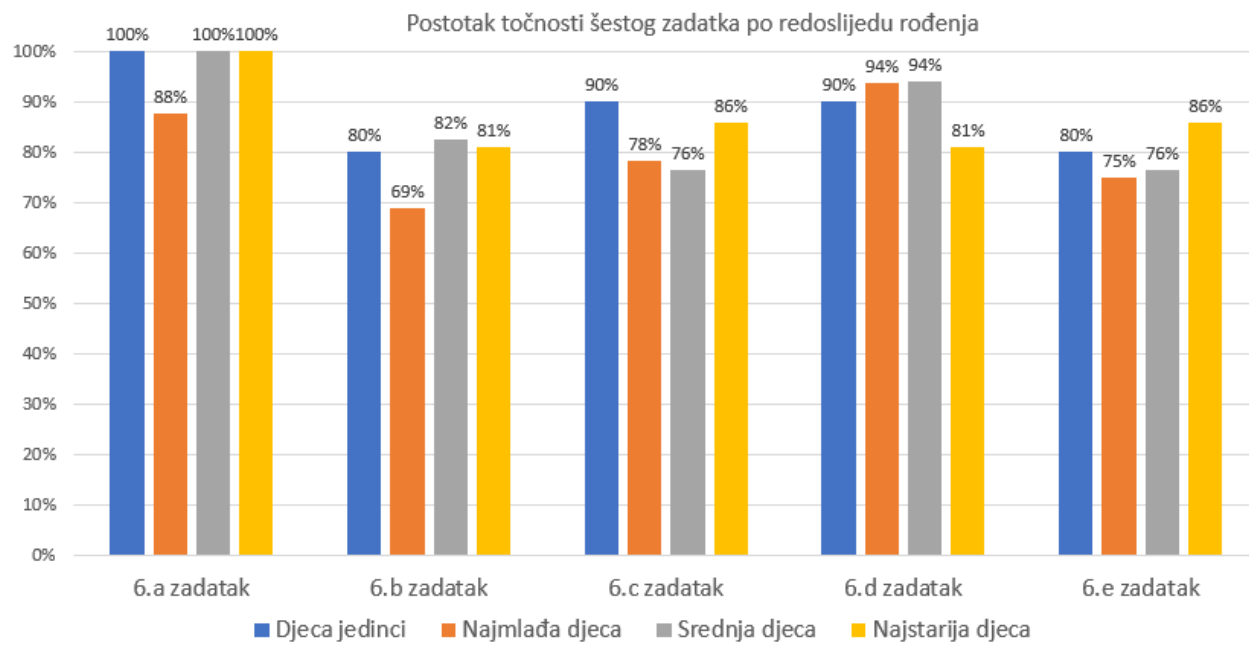


Slika 12. *Ukupni postotak točnosti prvih pet zadataka po redoslijedu rođenja*

Upravo su djeca jedinci najgore napisala prvih pet zadataka (Slika 12), a iz slike 13 vidljivo je kako su posebno loše odradila 3. zadatak (10 %). Naime, samo je jedan učenik napisao točan odgovor. Peti su zadatak jedinci također napisali podosta lošije od ostalih učenika, a 2. zadatak nisu jedini loše napisali, a u drugom zadatku jednako su niske rezultate postigla i srednja djeca.

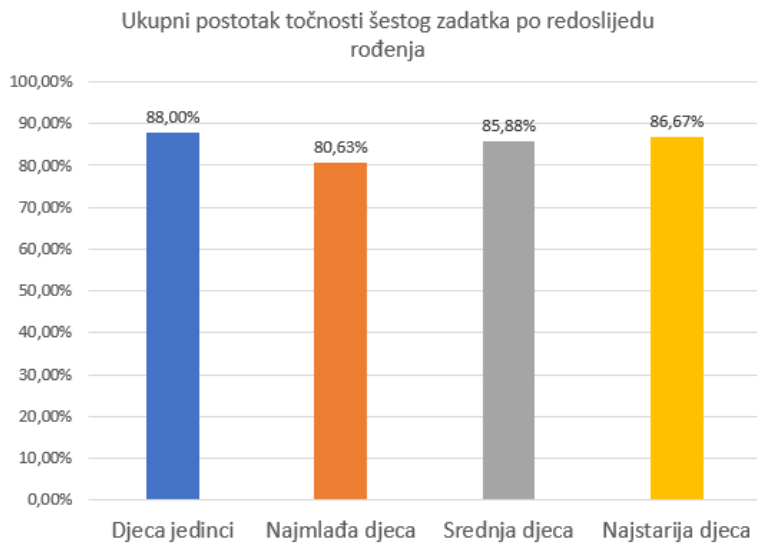


Slika 13. Postotak točnosti prvih pet zadataka po redoslijedu rođenja



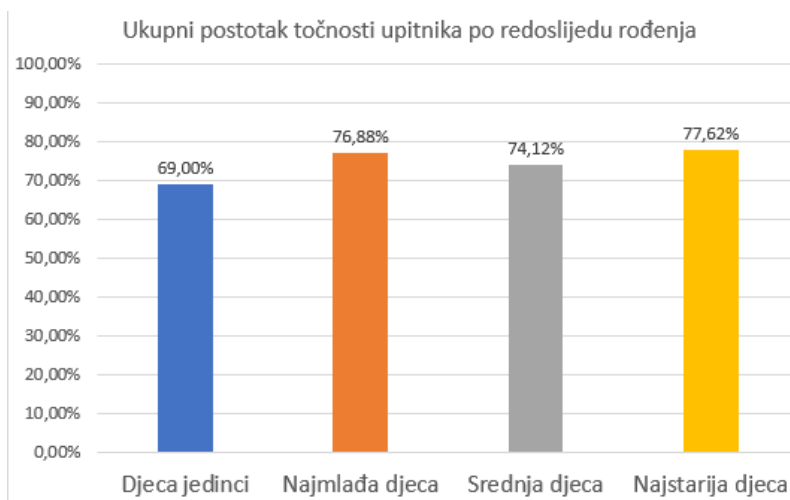
Slika 14. Postotak točnosti šestog zadatka po redoslijedu rođenja

U šestom zadatku (Slika 14) nema nekih većih odstupanja pojedine navedene skupine ispitanika. Zapravo su šesti zadatak, odnosno te podzadatke, djeca jedinci čak najtočnije napisala, dok su najmlađa djeca bila nešto lošija od prosjeka (Slika 15).



Slika 15. Ukupni postotak točnosti šestog zadatka po redoslijedu rođenja

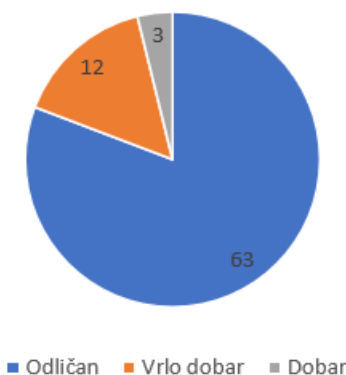
Kada se zbroje svi zadaci, tj. kada se sagleda cijeli upitnik (Slika 16), može se vidjeti da su najstarija i najmlađa djeca najbolje riješila upitnik, dok su djeca jedinci napisali za >5 % lošije od ostalih skupina.



Slika 16. Ukupni postotak točnosti upitnika po redoslijedu rođenja

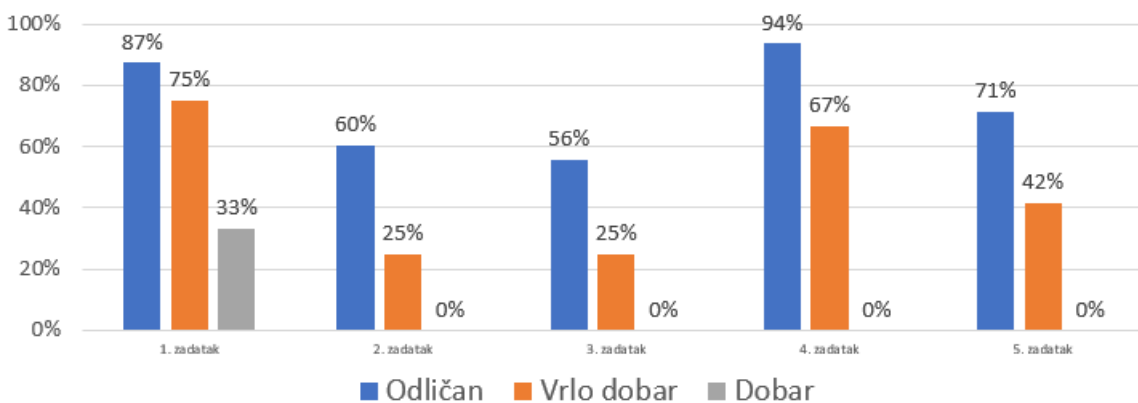
Dalje nas je zanimalo kakve su razlike rezultata među ispitanicima podijeljenim po općem uspjehu. Kao što je vidljivo na slici 17, u istraživanju je sudjelovalo najviše odličnih učenika (63). Ispitanika koji su treći razred završili s ocjenom *vrlo dobar* je 12, dok ih je troje završilo s ocjenom *dobar*. Ovdje je važno napomenuti kako dvoje učenika nije uključeno u ovu statistiku zato što treći razred nisu završili u Republici Hrvatskoj, već u Ukrajini i Švicarskoj.

Sudionici po općem uspjehu 3. razreda



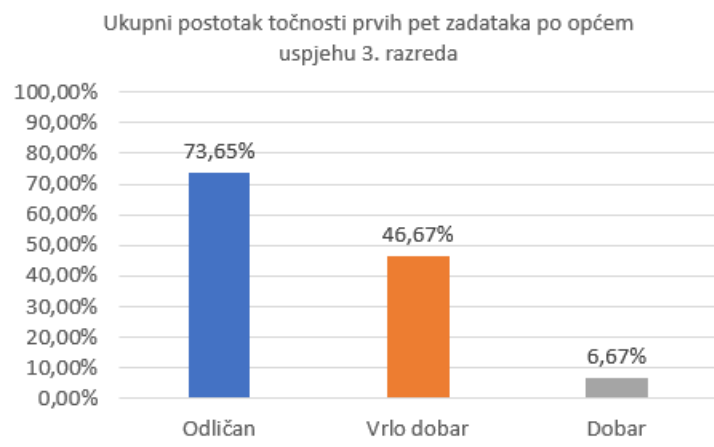
Slika 17. Sudionici po općem uspjehu 3. razreda

Postotak točnosti prvih pet zadataka po općem uspjehu 3. razreda



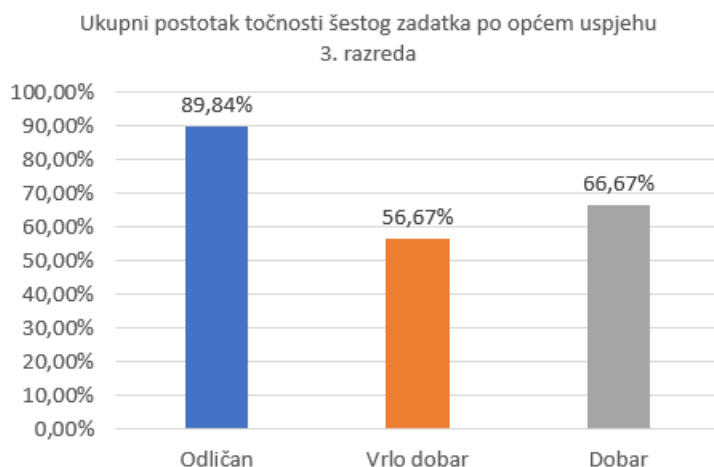
Slika 18. Postotak točnosti prvih pet zadataka po općem uspjehu 3. razreda

Slika 18 prikazuje kako je prvih pet zadataka logički podijeljeno, odnosno da postotak točnosti pada s ocjenom općeg uspjeha. To odlično prikazuje i slika 19. Ispitanici koji su završili 3. razred ocjenom *dobar* iznimno su loše riješili ovaj dio upitnika; ukupno je samo jedan učenik točno riješio zadatak.

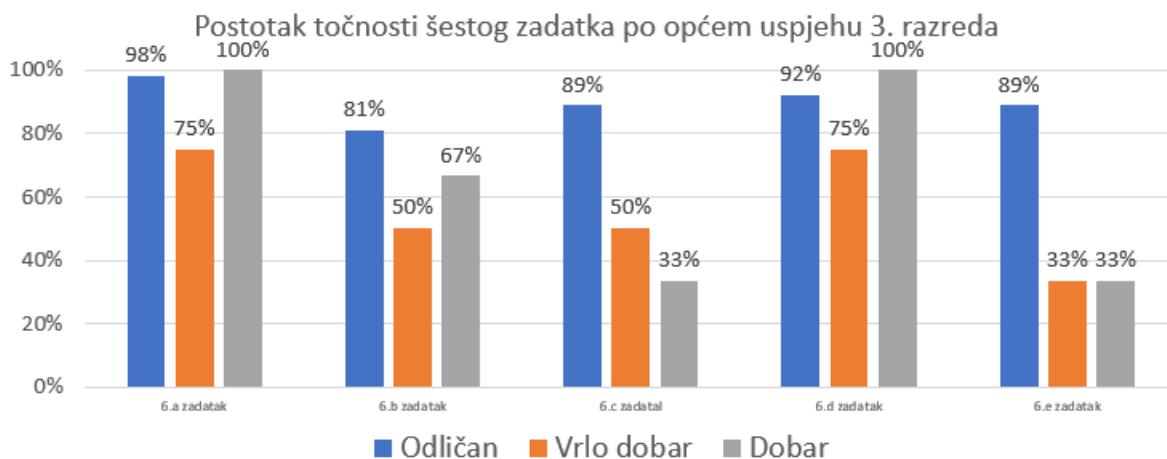


Slika 19. *Ukupni postotak točnosti prvih pet zadataka po općem uspjehu 3. razreda*

Međutim, to nije slučaj kod drugog dijela upitnika. Naime, šesti su zadatak ispitanici s općim uspjehom *dobar* riješili bolje nego učenici s vrlo dobrim općim uspjehom (Slika 20).



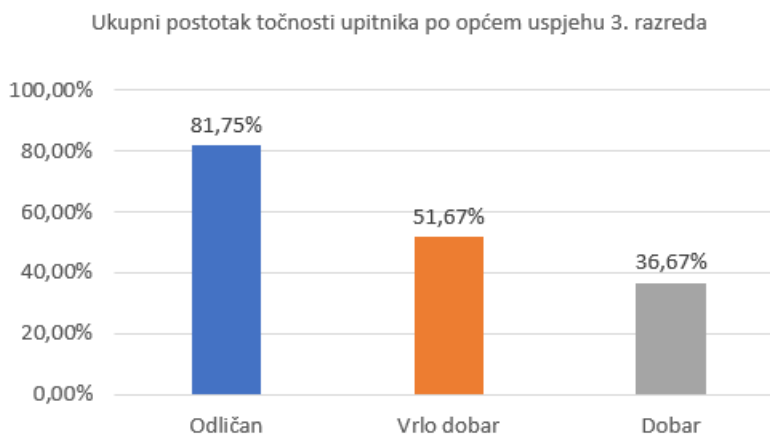
Slika 20. *Ukupni postotak točnosti šestog zadatka po općem uspjehu 3. razreda*



Slika 21. Postotak točnosti šestog zadatka po općem uspjehu 3. razreda

Gledano po podzadacima (Slika 21), učenici s općim uspjehom *doobar* čak su dva zadatka stopostotno riješila, nešto što drugim skupinama to nije uspjelo ni na kojem zadatku. Naravno, valja uzeti u obzir da je količina ispitanika u toj skupini znatno manja od ostale dvije. Također je vidljivo kako je skupina *odličan* konzistentna u 6. zadatku s visokim postotkom točnosti.

Za kraj ovog segmenta, na slici 22 vidljiv je već spomenut logični pad točnosti s obzirom na opći uspjeh 3. razreda.



Slika 22. Ukupni postotak točnosti upitnika po općem uspjehu 3. razreda

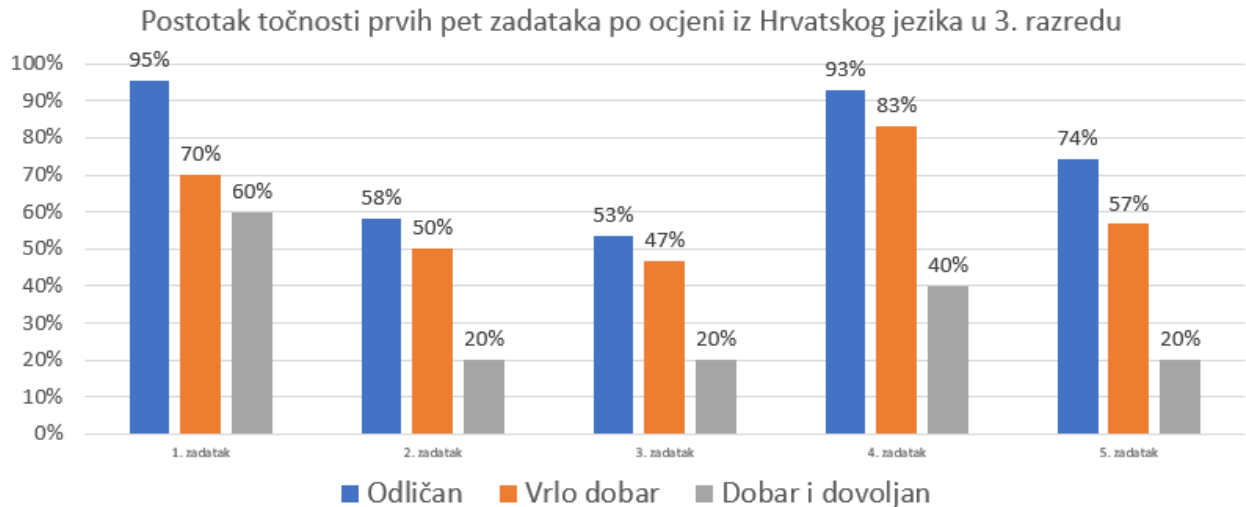
Konačno, kao posljednji segment istraživanja vezan uz prvih šest zadataka, prikazani su rezultati s obzirom na ocjenu iz Hrvatskog jezika u 3. razredu. Kao što je navedeno i u prijašnjem segmentu rezultata, dvoje ispitanika isključeno je iz ovog dijela istraživanja zato što su 3. razred pohađali izvan Republike Hrvatske te tako nisu ni imali predmet *Hrvatski jezik*.

Kao što je bio slučaj i kod općeg uspjeha, najveći je broj ispitanika 3. razred završilo ocjenom *odličan* iz predmeta *Hrvatski jezik*; čak njih 43. Iz slike 23 vidljivo je kako oni čine 55 % ispitanika. 39 % ispitanika čine učenici s ocjenom *vrlo dobar* (30). Četvero je ispitanika imalo ocjenu *dobar*, a samo je jedan imao *dovoljan*. Oni su tako činili tek 5 %, odnosno 1 % ispitanika. Zbog iznimno malog broja ispitanika tih dviju skupina, njihovi rezultati gledani su i računani kao jedna, zajednička skupina.

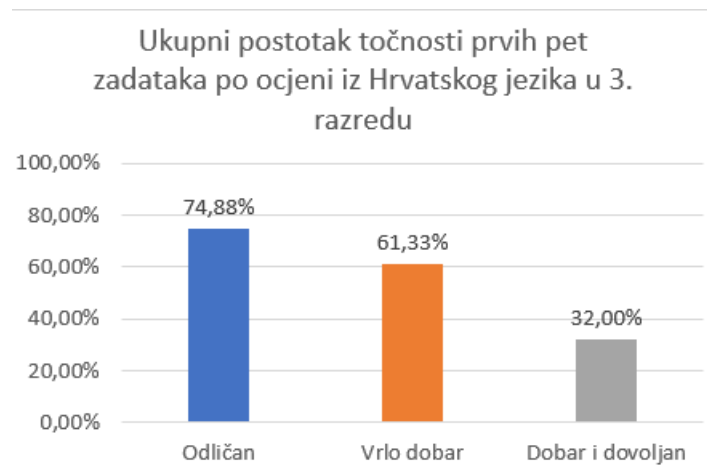


Slika 23. Udio ispitanika po ocjeni iz Hrvatskog jezika u 3. razredu

Prema slikama 24 i 25, u prvih pet zadataka vidljiva je korelacija s podacima vezanim uz opći uspjeh. Ispitanici s ocjenom *odličan* iz Hrvatskog jezika najbolje su napisali prvi dio upitnika, a postotak točnosti pada sa svakom nižom ocjenom.

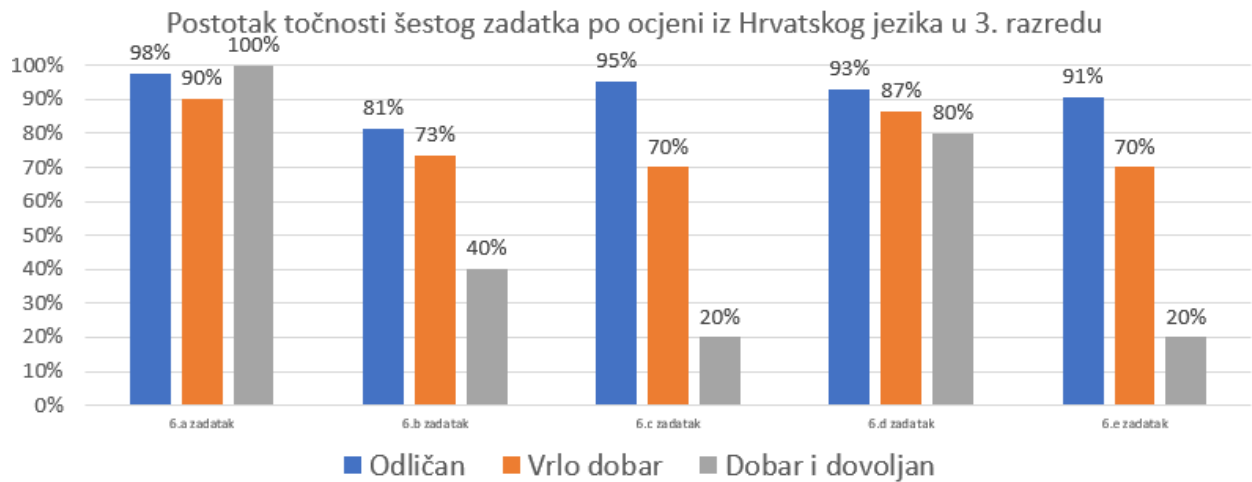


Slika 24. Postotak točnosti prvih pet zadataka po ocjeni iz Hrvatskog jezika u 3. razredu

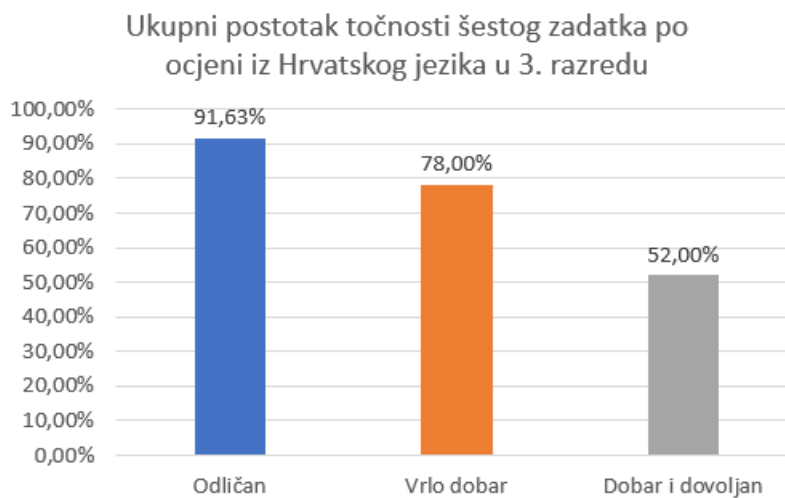


Slika 25. Ukupni postotak točnosti prvih pet zadataka po ocjeni iz Hrvatskog jezika u 3. razredu

Međutim, ova se statistika u šestome zadatku mijenja u odnosu na statistiku po općem uspjehu. Ovdje su učenici s ocjenom slabijom od *vrlo dobar* tek jedan zadatak riješili uspješnije od ostalih (u 6.a zadatku skupina je postigla stopostotni rezultat), dok su sve ostale napisali najslabije (Slika 26).

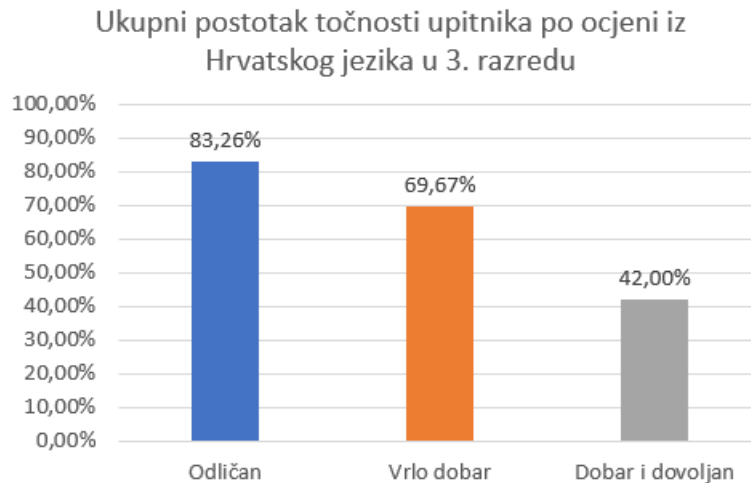


Slika 26. Postotak točnosti šestog zadatka po ocjeni iz Hrvatskog jezika u 3. razredu



Slika 27. Ukupni postotak točnosti šestog zadatka po ocjeni iz Hrvatskog jezika u 3. razredu

Korelacija pada postotka točnosti s ocjenom iz Hrvatskog jezika u 3. razredu vidljiva je i na slici 28 koja prikazuje ukupni postotak točnosti upitnika po navedenom kriteriju.



Slika 28. Ukupni postotak točnosti upitnika po ocjeni iz Hrvatskog jezika u 3. razredu

Za kraj ćemo se osvrnuti i na 7. pitanje koje se nije odnosilo na čitanje s razumijevanjem, već na povezivanje prijašnjeg znanja s aktualnom temom – mozak. Na pitanje „Da bi tvoj mozak mogao dobro upravljati cijelim organizmom, što moraš činiti?“ učenici su pisali razne odgovore koji se zapravo mogu podijeliti u dvije temeljne kategorije; afirmativnu (što bih trebao/trebala raditi, što je dobro) i negativnu (što ne bih trebao/trebala raditi, što je potrebno izbjegavati).

Odgovori u afirmativnoj kategoriji mogu se podijeliti na sljedeće potkategorije:

- a) Učiti i baviti se intelektualnim aktivnostima,
- b) dovoljno spavati i odmarati,
- c) piti dovoljno tekućine,
- d) zdravo se hraniti,
- e) boraviti na svježem zraku,
- f) imati redovite tjelovježbe
- g) raditi fizičke aktivnosti u kući (pospremanje sobe, pomoći oko pranja suđa, oko pranja auta, i sl.).

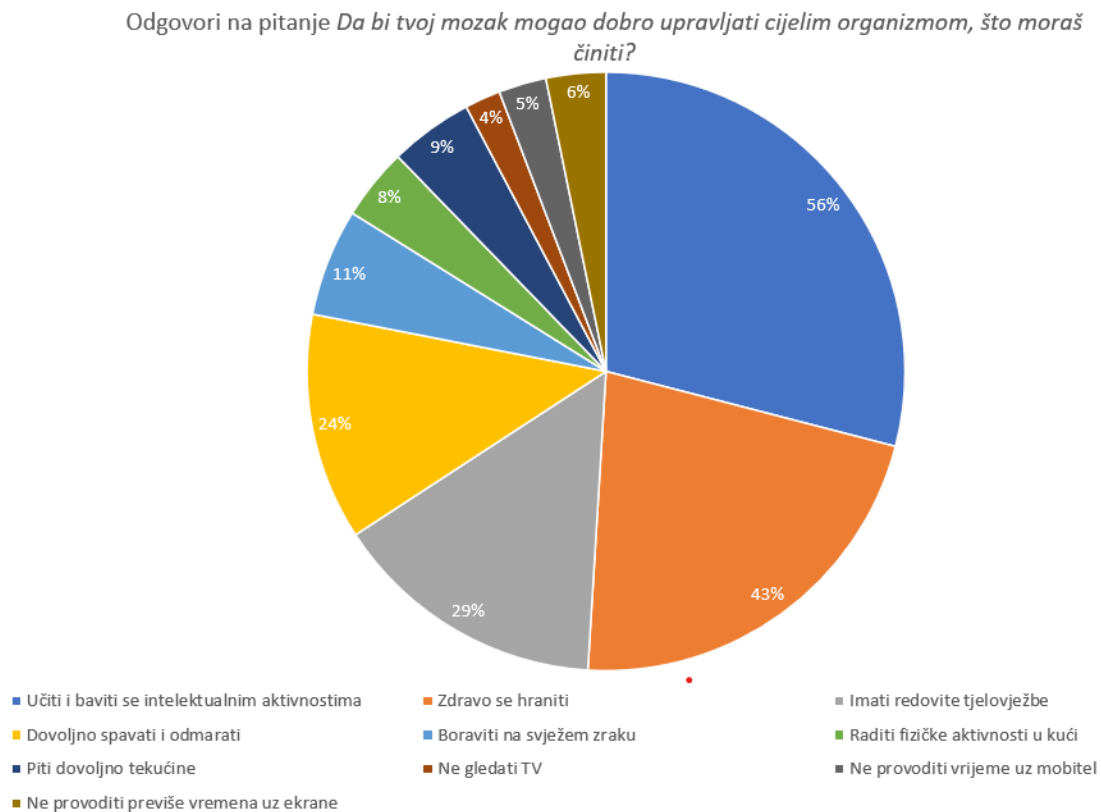
S druge strane, u negativnu kategoriju svrstane su potkategorije:

- a) Ne gledati TV,
- b) ne provoditi vrijeme uz mobitel,
- c) ne provoditi previše vremena uz ekrane.

Dakle, vidljivo je kako su sve 3 negativne potkategorije vezane uz tehnologiju.

Iz rezultata sa slike 29 možemo vidjeti kako je 56 % učenika napisalo da je za dobar rad mozga potrebno učiti i baviti se intelektualnim aktivnostima. Učenici su tako spominjali problemske zadatke, stvaranje vlastitih mišljenja, a ne „uzimanje“ tuđih, i sl. Također, malo manje od polovine učenika (43 %) spominjalo je zdravu prehranu kao važan čimbenik za dobar rad mozga. Vrlo česti su bili i odgovori o redovitoj tjelovježbi (29 %) i potrebnom odmoru (24 %).

Odgovori svrstani u negativnu kategoriju nisu bili toliko česti; spomenulo ih je tek 15 % učenika.



Slika 29. *Odgovori na 7. pitanje*

7. Zaključak

Provedenim istraživanjem provjerilo se koliko učenici razumiju ono što pročitaju, shvaćaju li pitanje vezano uz tekst te znaju li formirati (ili prepisati) točan odgovor (uz danu uputu da se na prvih šest pitanja odgovor može pronaći u tekstu).

Za lakše razumijevanje, pod izrazom *prvi dio upitnika* misli se na prvih pet zadataka, a *drugi dio* na šesti zadatak i njegove podzadatke. Dakle, u prvom dijelu upitnika odgovore je bilo potrebno samostalno napisati, dok je u drugom dijelu bilo potrebno dopuniti započete rečenice. Upravo je taj drugi dio bio za jednu petinu uspješnije riješen od prvoga. Iz toga, dakle, možemo zaključiti kako će učenici lakše odgovoriti na već započete rečenice nego kad bi iste trebali sami započeti.

Prvi dio upitnika riješen je tek sa 65 % točnosti, poprilično slab rezultat budući da se sva pitanja lako mogu pronaći u tekstu te se na njih uglavnom može odgovoriti prepisivanjem odgovarajućih rečenica.

Prema rezultatima nema većih razlika između dječaka i djevojčica. Naime, rezultati idu u korist dječaka, no toliko minimalno da svejedno sa sigurnošću zaključujemo kako spol ne utječe na kvalitetu i razumijevanje čitanja.

Ovo istraživanje ukazuje na to da obiteljska sredina utječe na razvoj čitanja, barem što se tiče braće i sestara. Tako su jedinci, odnosno učenici bez braće i sestara, podosta lošije riješili upitnik od učenika iz obitelji s više djece. Također se zaključuje kako su najstarija djeca najbolji čitači te su ona dobar uzor svojoj braći i sestrama. Najmlađa djeca također su postigla dobar rezultat, dok su srednja ipak nešto slabija.

Kod rezultata po općem uspjehu 3. razreda nema nekih velikih iznenađenja, osim podatka da su učenici s općim uspjehom *dobar* šesti zadatak riješili dosta bolje od učenika s općim uspjehom *vrlo dobar*. Postotak točnosti upitnika u cijelosti najviši je kod učenika s općim uspjehom *odličan*, a postotak je niži sa svakim nižim općim uspjehom (valja spomenuti da nije bilo učenika s općim uspjehom *dovoljan*).

Niži postotak točnosti uočljiv je i u varijabli ocjena iz Hrvatskog jezika u 3. razredu. Razlika između podataka po ocjeni Hrvatskog jezika i podataka po općem uspjehu je ta da su ovdje učenici

s ocjenom *dobar* i *dovoljan* (kategorizirani su zajedno zbog malog broja ispitanika) u oba dijela ankete postigli najlošije rezultate. Izuzetak je 6.a zadatak kojeg su jedini riješili sa stopostotnom točnošću.

Dakle, iz navedenoga možemo zaključiti kako opći uspjeh, ali i ocjena iz Hrvatskog jezika dobro reflektira učenikov stupanj uspješnog čitanja s razumijevanjem.

Slabim rezultatom (posebice prvog dijela upitnika) istraživanje je ukazalo na to da učenicima u primarnom obrazovanju razumijevanje neknjiževnih tekstova i dalje stvara problem.

8. Literatura

Antonović, D. (2011). Čitanje u krilu. *Dijete, vrtić, obitelj*, 17 (66), 25-25.

Bačeković-Mitrović, D. i Velički, V. (2014). Mišljenja učitelja razredne nastave o jezičnim osobitostima softvera za početno čitanje na hrvatskome jeziku. *Napredak*, 154 (4), 399-417.

Bežen, A. i Reberski, S. (2014). *Početno pisanje na hrvatskome jeziku*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i prirodoslovlje.

Bruggink, M., Swart, N., van der Lee, A., Segers, E. (2022). *Putting PIRLS to use in classrooms across the globe: Evidence-based contributors for teaching reading comprehension in a multilingual context*. Cham: Springer

Budinski, V. (2017). Podloge za standardiziranje optimalnoga metodičkog sadržajno-vremenskog okvira za poučavanje početnoga čitanja i pisanja na hrvatskom jeziku. *Napredak*, 158 (1-2), 11-32.

Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga

Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa

Čudina-Obradović, M. (2008). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga

Dejanović, J. (2016). *Predčitačke vještine i jezične igre*. Završni rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Franc, V. (2015). *Razlike u fonološkoj svjesnosti i ranome poznavanju slova kod djece predškolske dobi iz Montessori i redovitoga programa i njihov utjecaj na početno čitanje*. Doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

Geske, A. i Ozola, A. (2008). Factors influencing reading literacy at the primary school leve. *Problems of Education in the 21st Century*, 6, 71-77.

Hansen, K.A., Kaufmann, R.K. i Walsh, K. B. (2001). Kurikulum za vrtiće. *Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak*.

Kuşdemir, Y., i Bulut, P. (2018). The relationship between elementary school students' reading comprehension and reading motivation. *Journal of Education and Training Studies*, vol. 6, no.12, str. 97-110.

Ivšac Pavliša, J. i Lenček, M. (2011). Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednoga jezičnoga razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47 (1), 1-16.

Jargon, J. (2022). *Tiktok Brain explained: Why some kids seem hooked on social video feeds*. The Wall Street Journal. <https://www.wsj.com/articles/tiktok-brain-explained-why-some-kids-seem-hooked-on-social-video-feeds-11648866192> (Pristupljeno 4.3.2023.)

Kolar Billege, M. i Budinski, V. (2022). *Dani hrvatske knjige i riječi: Dani Balinta Vujkova* (str. 251-260). Subotica: Hrvatska čitaonica Subotica i Zavod za kulturu vojvođanskih Hrvata.

Kolić-Vehovec, S. (2003). Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39 (1), 17-32.

Kovač, M. (2021). *Čitam, Da Se Pročitam: Deset Razloga za čitanje knjiga U Digitalno Doba*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO]. (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html (Pristupljeno 20.03.2023.)

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja [NCVVO]. (2023). PIRLS. URL: <https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrzivanja/pirls/> (Pristupljeno 13.02.2023.)

Nemeth-Jajić, J. (2013). Metodčki aspekti čitanja neknjiževnih tekstova u nastavi Hrvatskoga jezika. *Zbornik radova Čitanje za školu i život, IV. simpozij učitelja I nastavnika hrvatskoga jezika* (str. 105-115). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Peti-Stantić, A. (2019). *Čitanjem do (spo)razumijevanja: Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Sardelić, S., Bonetti, A. i Hrastinski, I. (2007). Fonološka svjesnost u djece koja mucaju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 43 (1), 99-105.

Sušilović, J. (2020). *Relevantnost PISA testiranja u postavljanju nacionalnih standarda i optimizaciji kurikula (s obzirom na testiranja čitalačke pismenosti)*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

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

Žigić, K. (2023). *Čitalačke kompetencije u nastavi hrvatskoga jezika u kurikulskoj obrazovnoj paradigmi*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

Prilozi

Imam _____ godina.

Zaokruži jesi li: dječak - djevojčica

Broj starijih braće i sestara: _____

Broj mlađih braće i sestara: _____

Treći razred završio sam ocjenom: _____, a iz predmeta Hrvatski jezik imao sam ocjenu _____.

Istraživanje – ČITANJE S RAZUMIJEVANJEM

MOZAK

Ako si naumio provesti u djelo ono što tvoji ukućani smatraju ravnim svjetskim čudom i dovesti svoju sobu u red, tvom će mozgu biti jako drago. Tvoj naum provodi u djelo tako što šalje poruku kroz niti onog strujnog kabela do dijelova tijela koje je potrebno pokrenuti.

Mozak: Halo, ovaj dječak odlučio je pospremiti svoju sobu! Molim centar za upravljanje pokretima da mu omogući pokretanje lijeve noge i desne ruke!

Centar: Halo, ovdje centar za upravljanje pokretima. Poruku smo primili i započinjemo s pripremanjem!

Poruke su uspješno stigle na svoja odredišta, mišići se aktiviraju i odgovarajućim pokretima dovode u red nered koji si stvarao danima. Rezultat je tip-top pospremljena soba i ti se pitaš nalaziš li se u onoj svojoj neurednoj sobi ili si možda zalutao u nečiju tuđu. Nekako ti je čudna ovako uredna i čista. Dakle, kao što vidiš, zelenooki, mozak puno toga može. I nemoj misliti da je mali mozak zbog svog naziva nebitan. Zna i on biti velik i vrlo bitan.

U kori velikog mozga pohranjena je i naša darovitost. Čuči li u nama budući matematičar, fizičar, slikar ili možda balerina? Možda učiteljica?

Mozak je velika vrijednica. Neprestano radi. Čak i noću, dok sanjamo.



Ljiljana Jelaska, ulomak

Znaš li?

Mali mozak sudjeluje u kontroliranju pokreta mišića, osjeta ravnoteže i refleksa. U njemu se zbivaju procesi kao što su pozornost i uporaba jezika. Mozak ima mogućnost neprestanog mijenjanja zbog podražaja iz okoline. Neki su podražaji slučajni. Namjerni je podražaj naprimjer učenje stranih jezika. Što više učiš i ulažeš više truda, tvoje će pamćenje biti dugotrajnije. Mozak je poput moćnog računala koje upravlja našim tijelom.

1) Pročitaj početak teksta. Napiši koja se dječakova aktivnost uspoređuje sa svjetskim čudom.

2) Komu mozak šalje poruku o pokretanju ruku i nogu?

3) Što se u tijelu aktivira radi provođenja odgovarajućih pokreta?

4) Što je pohranjeno u kori velikog mozga?

5) Zašto je mozak velika vrijednica?

6) Pročitaj rečenice ispod naslova *Znaš li?*. Dopuni rečenice.

Mozak je poput _____.

Mozak se neprestano mijenja zbog _____.

Namjerni je podražaj naprimjer _____.

Mali mozak kontrolira _____.

Pamćenje će biti dugotrajnije ako _____.

7) Da bi tvoj mozak mogao dobro upravljati cijelim organizmom, što moraš činiti?

Prilog 1. *Upitnik – čitanje s razumijevanjem*

Popis slika

Slika 1. Raspodjela ispitanika po spolu

Slika 2. Raspodjela ispitanika po godinama

Slika 3. Ukupni postotak točnosti

Slika 4. Ukupni broj točnih odgovora po zadatku

Slika 5. Ukupni postotak točnosti prvih pet zadataka po spolu

Slika 6. Ukupni postotak točnosti šestog zadatka po spolu

Slika 7. Ukupni postotak točnosti upitnika po spolu

Slika 8. Postotak točnosti prvih pet zadataka po spolu

Slika 9. Postotak točnosti šestog zadatka po spolu

Slika 10. Sudionici istraživanja po redoslijedu rođenja (broj)

Slika 11. Sudionici istraživanja po redoslijedu rođenja (postotak)

Slika 12. Ukupni postotak točnosti prvih pet zadataka po redoslijedu rođenja

Slika 13. Postotak točnosti prvih pet zadataka po redoslijedu rođenja

Slika 14. Postotak točnosti šestog zadatka po redoslijedu rođenja

Slika 15. Ukupni postotak točnosti šestog zadatka po redoslijedu rođenja

Slika 16. Ukupni postotak točnosti upitnika po redoslijedu rođenja

Slika 17. Sudionici po općem uspjehu 3. razreda

Slika 18. Postotak točnosti prvih pet zadataka po općem uspjehu 3. razreda

Slika 19. Ukupni postotak točnosti prvih pet zadataka po općem uspjehu 3. razreda

Slika 20. Ukupni postotak točnosti šestog zadatka po općem uspjehu 3. razreda

Slika 21. Postotak točnosti šestog zadatka po općem uspjehu 3. razreda

Slika 22. Ukupni postotak točnosti upitnika po općem uspjehu 3. razreda

Slika 23. Udio ispitanika po ocjeni iz Hrvatskog jezika u 3. razredu

Slika 24. Postotak točnosti prvih pet zadataka po ocjeni iz Hrvatskog jezika u 3. razredu

Slika 25. Ukupni postotak točnosti prvih pet zadataka po ocjeni iz Hrvatskog jezika u 3. razredu

Slika 26. Postotak točnosti šestog zadatka po ocjeni iz Hrvatskog jezika u 3. razredu

Slika 27. Ukupni postotak točnosti šestog zadatka po ocjeni iz Hrvatskog jezika u 3. razredu

Slika 28. Ukupni postotak točnosti upitnika po ocjeni iz Hrvatskog jezika u 3. razredu

Slika 29. Odgovori na 7. pitanje

Izjava o izvornosti diplomskog rada

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

Filip Kovačić