

Zbornik radova s međunarodnoga
interdisciplinarnoga znanstvenog skupa



ČITATELJ I ČITANJE U DIGITALNO DOBA



HRVATSKO
KATOLIČKO
SVEUČILIŠTE
ZAGREB
UNIVERSITAS
STUDIORUM
CATHOLICA
CROATICA
ZAGREBIA



Zbornik radova s međunarodnoga
interdisciplinarnoga znanstvenog skupa



ČITATELJ I ČITANJE U DIGITALNO DOBA



HRVATSKO
KATOLIČKO
SVEUČILIŠTE
ZAGREB
UNIVERSITAS
STUDIORUM
CATHOLICA
CROATICA
ZAGABIA

Knjiga

Čitatelj i čitanje u digitalno doba; Zbornik radova s međunarodnoga interdisciplinarnoga znanstvenog skupa održanoga 11. studenoga 2021. u Zagrebu

Knjigu uredile

Marijana Togonal

Jasna Ćurković Nimac

Grafičko oblikovanje

Goran Milašinović, I.T.-graf d.o.o., Zagreb

Grafičko rješenje naslovnice

Kristina Šestan, Studio Kliker

Recenzenti knjige

Sanja Nikčević i Miriam Mary Brgles

Recenzenti tekstova

Barbara Balaž, Lana Batinić, Boris Beck, Branimir Brgles, Miriam Mary Brgles, Francesca Bugliani Knox, Viktorija Car, Bruno Ćurko, Tamara Ćurlin, Krešimir Dabo, Magdalena Dyras, Davor Džalto, Lana Ciboci Perša, Tamara Gazdić-Alerić, Ana Haramina, Mario Hibert, Melanija Ivezić Talan, Jasmina Ivšac Pavliša, Martina Kolar Billege, Igor Kanižaj, Stipo Kljajić, Zdravko Kolundžić, Snježana Mališa, Tomislav Matić, Lucija Mihaljević, Irena Miholić, Alenka Mikulec, Suzana Peran, Ante Periša, Davor Piskač, Vanja Putarek, Domagoj Runje, Boris Vidović, Ana Vogrinčić Čepić, Dubravka Težak, Darko Tomašević, Majda Trobok, Tvrtko Zebec, Tomislav Zečević, Marija Znika, Jovana Zoroja

Lektura i korektura

Marijana Togonal, Jasna Ćurković Nimac i Hana Kilijan

Korektura sažetaka na engleskome jeziku

Dubravka Pleše

Hrvatsko katoličko sveučilište, Zagreb, 2023.

ISBN 978-953-8014-86-4

Čitatelj i čitanje u digitalno doba [online izdanje]

ČITATELJ I ČITANJE U DIGITALNO DOBA

ZBORNİK RADOVA S MEĐUNARODNOGA
INTERDISCIPLINARNOGA ZNANSTVENOG SKUPA

READERS AND READING IN THE DIGITAL AGE

PROCEEDINGS OF THE INTERNATIONAL
INTERDISCIPLINARY SCIENTIFIC CONFERENCE

Uredile

Marijana Togonal i Jasna Ćurković Nimac

SADRŽAJ

UVODNO SLOVO.....	7
Katarina ALADROVIĆ SLOVAČEK DIJALOŠKO ČITANJE KAO POTICAJ RAZVOJA LEKSIČKE KOMPETENCIJE U DJECE PREDŠKOLSKE DOBI	11
Petra BEGOVIĆ – Danijel LABAŠ ČITALAČKE NAVIKE STUDENATA U DIGITALNO DOBA.....	21
Lara BULJAN GUDELJ – Sandra ŠUČUROVIĆ ČITANJE KAO TERAPIJA – PRIMJENA BIBLIOTERAPIJE U RADU S DJECOM, MLADIMA I ODRASLIMA.....	37
Silvana BURILOVIĆ CRNOV SMILJANA RENDIĆ: NAČITANA I ČITANA NOVINARKA – NAČITANOST KAO PREDUVJET ZA ČITANOST U DIGITALNO DOBA?	48
Rona BUŠLJETA KARDUM – Mateja ŽUPANČIĆ RAZVOJ ČITALAČKE PISMENOSTI – ANALIZA ISHODA UČENJA KURIKULUMA NASTAVNOGA PREDMETA HRVATSKI JEZIK ZA OSNOVNU ŠKOLU	58
Marijana ČEŠI STRATEGIJE ČITANJA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA	70
Sandra DIDOVIĆ BARANAC – Sandra MARDEŠIĆ AFEKTIVNI FAKTORI U UČENJU STRANOGA JEZIKA: STRAH OD ČITANJA.....	80
Filip GALOVIĆ O JEDNOME EKAVSKOM GOVORU SLAVONSKE PODRAVINE – PROZNI OPUS MARIJE ZNIKE KAO DIJALEKTOLOŠKO VRELO	92
Aleksandra GOLUBOVIĆ – Jelena KOPAJTIĆ ČITANJE U SVRHU RAZVIJANJA KRITIČKOGA MIŠLJENJA	109
Andrea-Beata JELIĆ ČITANJE NA STRANOM JEZIKU U DIGITALNOM OKRUŽENJU.....	120
Ivan KAPOVIĆ – Ivan ULDRIJAN POTICANJE ČITALAČKIH NAVIKA KORIŠTENJEM DIGITALNIH MEDIJA U NASTAVI	133
Marko KARDUM – Sandro SKANSI ULOGA VJEROJATNOSTI U KRITIČKOME MIŠLJENJU.....	146
Vesna KATIĆ – Maja VERDONIK SLIKOVNICOM DO KULTURE ČITANJA DJECE RANE DOBI.....	155
Hrvoje KEKEZ KAKO „PROČITATI“ IZGLED PROSTORA IZ SREDNJOVJEKOVNIH ISPRAVA?	164
Matilda KOLIĆ STANIĆ – Mirjana PEJIĆ BACH ŠTO ČITAJU ALGORITMI? ETIČKA PITANJA U ODNOSIMA S JAVNOŠĆU.....	179
Mateja KOPRIVIĆ – Karolina VRBAN ZRINSKI – Domagoj BROZOVIĆ RECEPTION AND INFLUENCE OF CHILDREN'S AND YOUTH MAGAZINES ON SCHOOL CHILDREN	190
David KRANER DIGITAL CULTURE AND CRITICAL THINKING THROUGH READING HABITS	198
Mirjana LENČEK – Jelena KUVAČ KRALJEVIĆ – Krunoslav MATEŠIĆ SLOVA: TREBA LI NAM PRECRTAVANJE ZA NJIHOVO POZNAVANJE?	204
Ivana MARTINOVIĆ – Stjepan PONGRAC – Sara STEPIĆ IZ SOBE ZA BIJEG U SVIJET KNJIGE: ISTRAŽIVANJE DJELOVANJA SOBE ZA BIJEG NA MOTIVACIJU UČENIKA ZA ČITANJE.....	217
Vlatka MEDIĆ – Edita ROGULJ ZASTUPLJENOST PRIKAZA RODNIH STEREOTIPA U SLIKOVNICAMA – KNJIŽNICE GRADA ZAGREBA, OGRANAK KNJIŽNICA TINA UJEVIĆA	234
Željko MUDRI – Marija MARGETIĆ – Antea MARINOVIĆ MULTIMEDIJSKA DIGITALIZACIJA ČITANJA – KAKO Približiti Bibliju čitatelju.....	244
Maja OPAŠIĆ – Maja VERDONIK – Karla VUKELIĆ DJEČJI ROMANI DAVIDA WALLIAMSA KAO ŠKOLSKA LEKTIRA.....	252
Antonia ORDULJ – Aida KORAJAC STRAH OD ČITANJA NA HRVATSKOME KAO INOME JEZIKU.....	261

Leali OSMANČEVIĆ – Veronika NOVOSELAC VIZUALNA KULTURA I ČITANJE FILMSKIH EKRA NIZACIJA DJEČJIH KNJIŽEVNIH DJELA – ULOGA I VAŽNOST KRITIČKOGA VREDNOVANJA U OBRAZOVNOME SUSTAVU.....	273
Dunja PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ – Sara PASARIĆ – Mateja ŠKARO USVAJANJE FONEMSKOGA SUSTAVA HRVATSKOGA STANDARDNOG JEZIKA TIJEKOM GLASOVNE ANALIZE I SINTEZE U KONTEKSTU KOMUNIKACIJSKE GRAMATIKE	284
Dubravka PLEŠE – Arijela FABRIO – Sanda MARJANOVIĆ READING HABITS OF PREGRADUATE LEVEL STUDENTS AT THREE OF ZAGREB'S INSTITUTIONS OF HIGHER LEARNING	295
Irena SEVER GLOBAN – Leali OSMANČEVIĆ HRABRI NOVI SVIJET: NOVA LICA DJEVOJAKA I DJEVOJAŠTVA U SUVREMENIM DJEČJIM PRIČAMA.....	312
Danijela SUNARA-JOZEK – Katarina FRANJO TERAPEUTSKI UČINAK INTERPRETACIJE KNJIŽEVNOGA OPUSA ĐURE SUDETE.....	324
Enoh ŠEBA ZAŠTO NAGLAS ČITAMO (ČITATI) <i>BIBLIJU</i> NA BOGOSLUŽJU?.....	337
Jasna ŠEGO – Višnja VEKIĆ-KLJAJIĆ VAŽNOST IZRAŽAJNOGA ČITANJA ODGOJITELJA ZA RAZVOJ ČITATELJSKE KULTURE DJETETA RANE I PREDŠKOLSKE DOBI.....	346
Lovro ŠKOPLJANAC HODOČASNICI I TURISTI: SUVREMENE PRAKSE ČITANJA KNJIŽEVNIH TEKSTOVA	358
Jerko VALKOVIĆ – Anto MIKIĆ NARRATIVE: FROM REPRESENTING TO SHAPING OF REALITY. THE DIGITAL MEDIA IMPACT ON SHAPING NARRATIVE.....	370
Matea VIDULIĆ ČITATELJSKI KLUB KAO PROSTOR OSNAŽIVANJA STUDENTSKE INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE	382
Karol VISINKO PRIMJENA STRATEGIJA ČITANJA U POUČAVANJU I UČENJU HRVATSKOGA JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI	390
Božica VUIĆ – Vendi FRANC – Alenka MIKULEC PRIMJENA METAKOGNITIVNIH STRATEGIJA BUDUĆIH UČITELJA PRI ČITANJU TISKANIH I DIGITALNIH TEKSTOVA.....	399
Andrzej WODKA BIBLE AND THE RITUALS OF READING: WHY READ WHAT HAS ALREADY BEEN READ?	409
Marija ŽIVKOVIĆ SPECIFIČNOSTI I PROBLEMI PISANJA PLESNE KRITIKE NA PRIMJERU KRITIČKE RECEPCIJE NEOKLASIČNOGA I SUVREMENOGA BALETNOG REPERTOARA HRVATSKOGA NARODNOG KAZALIŠTA U ZAGREBU OD 2006. DO 2012.	418

UVODNO SLOVO

Zbornik *Čitatelj i čitanje u digitalno doba* plod je radova koji su predstavljeni na međunarodnoj znanstvenoj konferenciji istoimenoga naziva održanoj na Hrvatskome katoličkom sveučilištu u studenome 2021. Zbornik je ovo koji zbog svoje opsežnosti pretpostavlja puno čitanja, ali koji istovremeno i obnavlja želju za čitanjem, i to iz više razloga: fenomen čitanja analizira se multiperspektivno i interdisciplinarno (posebice iz područja književnosti, komunikologije, lingvistike, psihologije, pedagogije, neuroznanosti, filozofije, teologije, povijesti i drugih znanosti); o čitanju se promišlja kao složenoj i zahtjevnoj jezičnoj i misaonoj djelatnosti, no upućuje i na brojne koristi koje imamo od čitanja – intelektualne, komunikacijske, kulturne, psihičke, socijalne i fizičke; upućuje na strategije i tehnike koncentriranoga, spontanoga, usmjerenoga, izražajnoga, dijaloškoga i ritualnoga čitanja, ali i na izazove čitanja na stranome jeziku. Na tragu Krležine misli da „ljudi čitaju kako hoće da čitaju, a ne kako je napisano“ radovi u zborniku naglašavaju aktivnu ulogu čitatelja kao onoga koji tekstu daje individualno značenje s obzirom na to da u knjigama često vidimo ili tražimo ono što već imamo u sebi; upućuje i na društvenu dimenziju čitanja jer knjige predstavljaju interakciju s intelektualnim vrijednostima društva i hermenutički ključ društva u smislu da se u sadržaju knjiga, ali i načinu na koji su pisane, odražava slika društva.

Zbornik se na poseban način bavi čitanjem u moderno doba u kojemu se paradigma komunikacije i čitanja općenito mijenja, ali i doba kada su nam knjige dostupnije negoli ikada ranije. Analizirajući promjene statusa knjige te načina i učestalosti čitanja u suvremeno doba, radovi u Zborniku izražavaju jedinstveno stajalište o važnosti pravilnoga i umjerenoga korištenja suvremenih digitalnih tehnologija u poticanju čitanja te traženju balansa i sinergije između novih i starih medija. U tu svrhu u nekoliko se radova promišlja o individualnim, kulturnim i društvenim predispozicijama koje utječu na način i učestalost čitanja (kao, primjerice, društvene mreže), ali i o metodama poticanja i motiviranja tradicionalnih pristupa knjizi nastalih zbog novih društvenih i tehnoloških okolnosti te stilova života. Suvremeno doba pretpostavlja tzv. *multiliteracy* i razvoj višedimenzionalnih čitateljskih sposobnosti kao što su: *informacijska pismenost*, u smislu kritičke selekcije i snalaženja zbog zasićenosti informacijama te njihova ugrađivanja u vlastito iskustvo; *digitalna pismenost* na tragu interakcije s promijenjenim oblikom i izgledom teksta; *funkcionalna pismenost* koja označava razumijevanje i primjenu pročitana u promjenjivome životnom kontekstu. Od poticanja čitanja u ranoj dječjoj dobi do uloge knjižnice, obrazovnih institucija, obitelji, masovnih medija i šire društvene zajednice, Zbornik nastoji upozoriti na brojne aktere koji su odgovorni za ucjepljivanje i obnavljanje privrženosti knjizi.

Sposobnost čitanja svojstvena je samo čovjeku jer samo čovjek može povezati tekst koji nikada nije vidio u smislenu strukturu, odnosno priču. Međutim, ljudi nemaju urođenu „čitalačku sposobnost“ kao što, primjerice, imaju govornu, te je čitanje, a posebice aktivno i učinkovito čitanje, rezultat kulturnoga a ne prirodnoga razvoja čovjeka i neizostavan dio naše društvene evolucije. Čitanje je stupnjeviti proces te zahtijeva korištenje kognitivnih sposobnosti ovisno o razvojnim fazama, modusima čitanja i poticajima okoline. Važnost čitanja u ranoj dobi, na koju upozoravaju brojni autori u ovome Zborniku, pokazuje se kao vrijedan resurs i vještina koja, ako je ne usvojimo rano, odražava se kasnije na brojna područja života. S obzirom na novija istraživanja u neuroznanosti, koja upozoravaju na stalnu neuroplastičnost našega mozga, zasigurno da čitanje i bilo koju drugu mentalnu aktivnost treba poticati u bilo kojemu životnom razdoblju jer ona povećava izgleda za preživljavanje novih neurona i daljnji razvitak mozga. Međutim, za neke vještine, kao što je čitanje ili učenje stranih jezika, postoje tzv. kritična razdoblja koja se čine plodnijima. Stručnjaci upozoravaju da rano čitanje utječe na govorne vještine, razvijeni vokabular i sintaksu, razvoj predčitalačkih sposobnosti potrebnih za samostalno čitanje, razvoj pažnje i koncentracije te vještine slušanja, razumijevanja stukture priče, kasnije bolje razumijevanje pročitana teksta, razvoj mašte i identifikacije, ali i ono što je osobito važno – kasniji cjeloživotni pozitivni odnos prema čitanju. Rano usvojena i razvijena unutarnja čitalačka motivacija, koja se očituje u stalnoj želji za čitanjem, znatiželji i jednostavno uživanju u čitanju, nije samo karakterna osobina već i vještina koja se uči i njeguje, baš kao što se književno-umjetnički ukus razvija i usmjerava. Razvijene sposobnosti čitanja izravno su povezane s razvijenim govornim sposobnostima, bržim čitanjem koje štedi misaonu energiju za razumijevanje značenja riječi, pa tako u konačnici i školskim uspjehom. Kao posljedica naprednijega čitanja i s njime povezanoga školskog uspjeha pojavljuje se ili produbljuje polarizacija i društvene razlike među djecom koja slabije

napreduju, pa u tome smislu vidimo i socijalno-psihološke posljedice čitanja. Iako bi ova vanjska čitalačka motivacija, tj. natjecateljsko stajalište prema vještinama čitanja i potreba za vršnjačkim prihvaćanjem i poštivanjem trebala uvijek biti sekundarna, svakako ju ne treba zanemariti.

Na tragu navedene sociopsihološke dimenzije čitanja možemo također spomenuti da čitanje s roditeljima u ranoj dobi ima takozvanu asocijativnu vezu ugodnoga osjećaja koja s jedne strane utječe na pozitivan odnos prema čitanju tijekom života, a s druge strane služi za osnaživanje odnosa roditelja i djece preko medija knjige ili priče. Čak i u fizičko-prostornome smislu gledano čitanje najčešće zahtijeva opušteno i toplu atmosferu (obično ga zamišljamo zavaljeni u udoban naslonjač ili umotani u topli pokrivač) te prigodan ton, jačinu i boju/toplinu glasa, što sve pozitivno utječe na opuštenost i pozitivne obiteljske odnose. Na tragu te ideje o čitanju kao prostoru zajedničkoga prebivanja često čitamo iste tekstove (npr. dječje priče, svete tekstove i sl.) jer nam oni omogućuju da se ponovno vratimo u trenutke zajedništva i povezanosti. Dakle, formula je jednostavna: čitajući više čitamo i više se povezujemo na svim razinama. U nekoliko radova analizirani su upravo terapijski i katarzični učinci čitanja na ljudski mozak, smanjenje depresije i pozitivan utjecaj na smanjenje razine stresa. Pritom treba istaknuti da se korisnost čitanja odnosi na razne žanrove: od popularnoznanstvenih tekstova, koji zahtijevaju strukturirane načine mišljenja koji potiču analitičko mišljenje, do fikcijskih tekstova koji potiču identifikacijske procese i povećavaju eksplicitno znanje o emocijama, kao i prepoznavanje prikriivenih emocija.

Kao što je tema o psihosocijalnim učincima čitanja vrlo stara, tako i ideju o utjecajima čitanja na prosocijalno i altruistično ponašanje nalazimo već u grčkoj filozofiji, posebice kod Aristotela. Brojne su filozofsko-etičke studije pokazale, a brojna istraživanja iz razvojne psihologije empirijski potvrdila, povezanost čitanja i prosocijalnoga ponašanja te općenito moralnoga razvoja. Otkako su neuroznanstvenici utvrdili da je kod ljudi koji imaju visoku empatiju zrcalni neuronski sustav u mozgu vrlo aktivan te da aktivnosti, poput bavljena umjetnošću, poučavanje ili čitanje književnosti, mogu potaknuti aktivnost zrcalnih neurona, brojne studije nastoje upozoriti na povezanost aktivnosti čitanja, razvoja empatije i prosocijalnoga ponašanja. Ideja u medijskim studijama ili tzv. pravilo medija da je čitanje s papira nešto kao hod stazama protagonista – čitatelji su u njihovu svijetu ili su oni u našoj glavi – za razliku od čitanja digitalnih medija u kojima su protagonisti ispred naših očiju, a čitatelji ih prate na ekranu, upućuje na empatijski i identifikacijski potencijal moći knjige koji prethodi prosocijalnome i altruističnome ponašanju. Time nije rečeno da i svaki drugi medij nema taj potencijal, ali ovaj je potencijal knjige specifičan i snažan jer čitanje, a posebice ono iz užitka, unaprjeđuje empatiju te omogućava čitatelju da postigne bolje razumijevanje mentalnih stanja drugih ljudi i povezivanje s njima.

Osim obitelji, kao primarne jedinice socijalizacije, pa i one s knjigom, obrazovne institucije imaju neizostavnu ulogu u povezivanju djece sa svijetom knjige i modusima čitanja. Svijet u kojemu živimo stavlja nove zadaće pred obrazovni sustav u smislu novih i odgovarajućih odgovora na sve veću čitalačku krizu i nove oblike čitanja. Iako nam je suvremena tehnologija uvelike olakšala učenje, ona je, digitalnim uređajima i platformama koje pružaju obilje mogućnosti, ujedno revolucionirala načine na koje čitamo i učimo. Možda je upravo prethodno prikazana idililčna slika dobra ilustracija i lakmus-papir suvremenoga koncepta društvenoga čitanja koje se iz obiteljskog naslonjača pomiče u sfere javnoga prostora, osobito potaknuto razvojem digitalnih tehnologija. Stoga digitalno doba treba promatrati i kao pozitivan pomak od privatnoga i izoliranoga čitanja (makar u okviru obitelji, škole ili institucije) prema zajedničkome prostoru kao nekoj vrsti suvremene agore na kojoj se mogu interaktivno razmjenjivati prostorno disperzirani čitatelji i autori koji našim čitanjem njihovih tekstova usavršavaju ili prilagođavaju svoja umijeća pisanja.

Zahvaljujući digitalnim materijalima za čitanje, kao što su e-knjiga, audioknjiga i drugi digitalni formati, čitanje je postalo dostupnije i praktičnije negoli ikada prije. Čitatelji mogu pristupiti širokome rasponu tekstova, a digitalni alati poput softvera za označavanje i bilježenje, internetske baze podataka, tražilice za brzo pronalaženje relevantnih informacija, olakšavaju rad s materijalom i njegovu analizu. Tehnologija je također omogućila nove oblike učenja, kao što su gamifikacija koja se koristi elementima nalik igri kako bi učenje bilo zanimljivije i interaktivnije, dok se adaptivno ili prilagodljivo učenje koristi algoritmima za prilagođavanje sadržaja individualnim potrebama i sposobnostima svakoga učenika. U tome smislu digitalno čitanje ili „čitanje na zaslonu“ nudi mnoge prednosti, uključujući povećanu dostupnost, praktičnost i interaktivnost. No, treba svakako imati u vidu i određene nedostatke digitalnih formata za čitanje: od naprezanja očiju,

smanjene koncentracije, ograničena pamćenja, ometajućih obrazaca spavanja, do etičkih dilema digitalne nejednakosti i nejednaka pristupa tehnologiji. Stoga, iako nelinearno čitanje na ekranu može biti praktično i učinkovito, važno je biti svjestan svih njegovih potencijalnih nedostataka te pronaći odgovarajuće načine smanjenja njihova negativna utjecaja.

Kao što je već spomenuto, radikalno promijenjen životni kontekst na tragu tehnološko-informacijske revolucije doveo je u krizu tradicionalne načine čitanja i postavio pred suvremenoga čitatelja nove izazove. U tome novome društveno-obrazovnome kontekstu čitanje shvaćeno kao aktivnost usvajanja novih spoznaja stoga nije izgubilo svoju važnu intrinzičnu ili društvenu ulogu, ali je dobilo konkurenciju u novim medijima. Ti novi mediji često svojom lakoćom prijenosa poruke, brzinom, neposrednošću, često i površnošću, uglavnom zahtijevaju manji kognitivni napor i postaju sve privlačniji s obzirom na činjenicu da se usvajanje informacija korištenjem svih osjetila pokazuje djelotvornim te da se naš svakodnevni život oslanja na audiovizualne informacije. Neuroznanstvenici upozoravaju na nestabilnost, nekoncentrirano čitanje, multitaskanje u susretu s hipertekstom, bitno različito procesiranje teksta i značenja te brojne druge promjene koje se događaju, a koje su rezultat prevladavajuće digitalnoga čitanja. Ono što pak ostaje privilegirana uloga knjige jest činjenica da knjiga nije samo sredstvo prijenosa novih informacija već da ona ima kreativne, duhovne, psihološke, društvene i druge svrhe i u tome smislu ostaje nezamjenjiv i jedinstven medij. Konvergencija medija svakako je pridonijela načinima usvajanja informacija, ali nije istisnula knjigu i zapravo se može iskoristiti tako da se kanalima novih medija još više istakne vrijednost knjige i važnost linearnoga čitanja koje, iako se u informativnome smislu pokazuje manje učinkovito, ima važne druge reperkusije kako je to već prethodno istaknuto. Novi mediji pri tome mogu imati i poticajnu ulogu u smislu da se dramatisacija ili filmska adaptacija nekoga književnog djela doživi kao posrednik i uvod u čitalačku aktivnost.

Ako sumiramo ovo promišljanje tako da čitanje tradicionalne knjige, koja ima teksturu, miris i fizičko mjesto u prostoru koji nas okružuje, daje iznimnu mogućnost doživljaja i magičnoga putovanja u zamišljeni svijet, a digitalni mediji funkcionalniji pristup informacijama, onda možemo zaključno reći da uravnoteženo korištenje novih i starih oblika čitanja čini naš osobni i društveni kulturni habitus sadržajnijim, plemenitijim i zdravijim. U Zborniku koji je pred vama naći ćete fragmenata ovih misli puno više. Ugodno se smjestite i prionite čitanju; podcrtavajte ili precrtavajte, potvrđujte ili kontrirajte, ali svakako ostanite prijatelji knjige!

Uredništvo

Katarina ALADROVIĆ SLOVAČEK

DIJALOŠKO ČITANJE KAO POTICAJ RAZVOJA LEKSIČKE KOMPETENCIJE U DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Jezik je apstraktan sustav znakova koji se ostvaruje jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. U procesu usvajanja jezika posebna se važnost pridaje usvajanju rječnika, odnosno leksičkoj kompetenciji. Istraživanja pokazuju da se značajno širenje vokabulara, osobito rječničke raznolikosti, događa kroz čitanje. Upravo zato važno je što se djetetu čita te na koji način se čitanje provodi. Rezultati PIRLS istraživanja (2011) pokazuju kako bolje čitalačke kompetencije pokazuju djeca koja su najmanje tri godine bila uključena u program ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Navedeni rezultati upućuju na važnost čitanja kako u obitelji tako i u predškolskim ustanovama. Jednako tako važno je odabrati način čitanja primjeren dobi djece i njihovim interesima. Upravo način čitanja može biti dobra motivacija za slušanje sadržaja onoga što se čita. Dijaloško čitanje oblik je čitanja u kojemu dijete sudjeluje u čitanju i tumačenju pročitanaoga tako što ga osoba koja čita, bilo da je odgojitelj ili roditelj, pitanjima potiče na aktivnost, čime se potiče razvoj leksičke kompetencije. Upravo zato cilj je ovoga rada ispitati utječe li značajno dijaloško čitanje kao jedan od načina čitanja priča u djece predškolske dobi na bogaćenje rječnika. U istraživanju je sudjelovalo osamdesetero djece predškolske dobi kojima je tijekom jednoga tjedna čitana slikovnica *Sretna kućica*. Sva su djeca testirana slikotestom pripremljenim za potrebe ovoga rada prije i poslije provedenoga dijaloškog čitanja. Potvrđeno je da su ispitanici nakon čitanja pokazali značajno bolje rezultate u poznavanju konkretno određenih riječi kojima su u procesu istraživanja bili izloženi.

Ključne riječi: čitanje, leksička kompetencija, dijaloško čitanje, bogaćenje rječnika, slikotest

Uvod

U 2021. godini više se nego ikada u posljednjih dvadeset godina govorilo o vrijednosti i potrebi čitanja. Da bi odrasla osoba čitala, potrebno ju je motivirati još u djetinjstvu, odnosno s čitanjem je potrebno započeti još u ranoj i predškolskoj dobi. Dijete kojemu se čita zasigurno će naučiti puno novoga, imat će bogat rječnik, lakše će i brže stvarati svoju mentalnu sliku svijeta, a istovremeno će razvijati maštu, znatiželju, otvorenost i druge osobine koje će mu otvoriti vrata svijeta i života.

U predškolskoj dobi postavljaju se temelji materinskoga jezika, a proces usvajanja jezika koji se događa spontano i nenamjerno omogućuje djetetu da njime ovlada, kao i svim njegovim razinama: značenjskom, gramatičkom i uporabnom. Ipak, djeca se razlikuju po svojim individualnim karakteristikama pa tako istraživanja (Jelaska, 2007; Pavličević-Franić, 2011; Aladrović Slovaček, 2019) pokazuju da obično djevojčice brže progovaraju od dječaka, da proces usvajanja često ovisi o odnosu roditelja i ukućana prema djetetu, kao i o vrsti obiteljskoga života u kojemu dijete odrasta. No, osim tih socioloških karakteristika, na usvajanje jezika uvelike utječe sredina u kojoj dijete odrasta, osobito organski idiom kojemu je dijete izloženo budući da na obilježjima organskoga idioma dijete oblikuje svoju imanentnu gramatiku koja mu kasnije pomaže u ovladavanju standardnojezičnom normom. U predškolskome razdoblju stoga se često pojavljuje vertikalna višejezičnost (Pavličević-Franić, 2005), odnosno dijete osim svoga vlastitoga idioma ovladava i elementima drugih idioma s kojima se susreće te standardnojezičnim idiomom. Istraživanje (Aladrović Slovaček, 2019) je pokazalo kako 92 % učenika prvoga razreda zna napisati svoje ime i prezime velikim tiskanim slovima, a oko 62 % djece prvoga razreda zna napisati sva slova abecede dok neki od njih pišu i kratke cjelovite rečenice. Ipak, s druge strane, istraživanja pokazuju (Ivanković, 2021) da čak 35 % djece osnovnoškolske dobi ima različite tipove jezičnih teškoća. Na proces usvajanja jezika u ranoj i predškolskoj dobi utječu različiti čimbenici, neki pozitivno, drugi negativno. Jedan od pozitivnih čimbenika jest i rano učenje jezika, najčešće engleskoga, koje se provodi kao poseban program u vrtiću i koji pohađa oko 25 % ispitanice djece. Na usvajanje jezika utječu i mediji kojima je dijete izloženo, a rezultati provedenoga istraživanja u Republici Hrvatskoj (Roje Đapić i sur., 2020) pokazuju

kako djeca osnovnoškolske dobi na ekranima provode jedan do dva sata, a vikendom i duže. Najčešće gledaju crtane filmove, prate različite YouTube kanale ili igraju računalne igre. S jedne strane prilika je to za bogaćenje rječnika i usvajanje elemenata drugih jezika, međutim, rezultati istraživanja pokazuju da osim sve većega socijalnog isključivanja i emocionalnih poteškoća, prevelika količina izloženosti ekranima osiromašuje dječju komunikaciju, raspršuje njihovu pažnju i ne utječe pozitivno na širenje vokabulara te stvara u javnosti prostor za „funkcionalnu nepismenost“, strah od govorenja i pisanja, odnosno strah od jezika općenito. Rezultati provedenih standardiziranih testova, kojima se ispitivala čitalačka pismenost – PISA (2018) i PIRLS (2011) – pokazali su sve slabiju čitalačku pismenost kod desetogodišnjaka i petnaestogodišnjaka koja je ponajviše povezana sa stajalištem prema čitanju i knjigama, odnosno s motivacijom prema čitanju. Navedeni rezultati istraživanja PIRLS (2011) pokazuju da su za čitanje motiviraniji oni učenici koji su barem tri godine bili uključeni u program ranoga i predškolskoga odgoja, oni čiji roditelji posjeduju tzv. kućnu biblioteku i sami čitaju te oni koji imaju bolje kompetencije u računalnoj pismenosti. Upravo ti rezultati potvrđuju važnost poticanja čitanja u predškolskim ustanovama, motiviranje za čitanje i suradnju s roditeljima u tome važnom procesu i stvaranju čitalačkih navika. Konačno, svi rezultati provedenih istraživanja upućuju na to kako je roditeljska uloga neprocjenjivo važna u ranome čitanju djetetu, kao i vrijeme koje roditelj i dijete provedu zajedno (Hadela, Pergar, 2020). U provedenom istraživanju utvrđeno je da roditelji kao razlog za nedovoljno čitanje s djetetom navode manjak slobodnoga vremena te smatraju da bi zbog toga odgojno-obrazovne ustanove trebale na sebe preuzeti tu ulogu, kao i poticanje interesa za knjigu. Ipak, ima i roditelja koji su zainteresirani za dodatne edukacije kako bi pomogli svojoj djeci u razvijanju čitalačkih interesa te sve navedene čimbenike treba uzeti u obzir pri analizi važnosti čitanja u ranoj dobi.

1. O važnosti čitanja u ranoj dobi

Poznato je u teoriji da je s čitanjem važno započeti što ranije ne bi li dijete steklo što pozitivnije stajalište prema knjizi, a onda i prema tekstu koji se ondje nalazi. Dijete ponajprije od svoje prve do treće godine uživa u ritmu, melodiji i rimama, veseli se pažnji koju mu poklanjamo tijekom čitanja, vremenu koje provodimo s njim i zajedno s nama doživljava ljepotu riječi. Ono čitanjem obogaćuje svoj rječnik i širi obzore, a istovremeno se potiče i njegov intelektualni razvoj te radoznalost (Šaupperl, 2007). Također slušanjem i čitanjem djeca spontano uče nove riječi, kako se tvore rečenice, grade i razvijaju priče, uče pratiti priču i koncentrirati se na kraće ili dulje vrijeme (Stričević, 2007). Time se stvaraju preduvjeti za ranu pismenost, odnosno, ono što će djeca naučiti o čitanju i pisanju prije nego što počnu samostalno čitati i pisati, izravno je povezano s njihovim uspjehom u čitanju i učenju (Čunović, Stropnik, 2016). Važnost okruženja za razvoj predčitalačkih vještina naglašava Čudina-Obradović (2008) podrazumijevajući pod tim aktivnu ulogu roditelja, vrtića i škole. Čitanje djeci emocionalno uključuje roditelja i dijete, a vrijeme provedeno u čitanju vrlo je kvalitetno ispunjeno (Čunović, Stropnik, 2015). S obzirom na to da roditelji pronalaze sve manje vremena za razgovor s djecom pa onda i čitanje djeci, a djeca sve više vremena provode pred različitim „ekranima“, Wolf (2019) govori o promjenama koje se događaju na kognitivnoj razini, s jedne strane manjak koncentracije i pažnje, a s druge strane manjak mašte i poteškoće u dubinskom čitanju i razumijevanju sadržaja. Upravo zato autori naglašavaju važnost čitanja naglas kao strategije kojom se brže razvija djetetov rječnik, ali i potiče njegova mašta te razvija sposobnost razumijevanja. Također je važan čimbenik motivacija, kako unutarnja tako jednako i vanjska jer čitatelja navodi da čita ili zbog dobre ocjene ili da se dopadne slušatelju ili da u nečemu nadmaši svoje vršnjake (Pletikos Olof, Vlašić Duić, 2016). Provedeno istraživanje (Pletikos Olof, Vlašić Duić, 2016) pokazuje da većina učitelja potiče učenike na čitanje naglas jedan do tri puta tjedno, ali se rjeđe koriste strategijama prije čitanja naglas te korištenjem zvučnih snimki u nastavi.

1.1. Dijaloško čitanje

Kako bi se dijete uvelo u svijet čitanja, važno je njegovati proces zajedničkoga čitanja u ranoj dobi. Vrlo često djeca pamte takve oblike čitanja i preslikavaju emocije stečene tijekom zajedničkoga čitanja u proces čitanja koji razvijaju kao predškolci, a kasnije i kao školarci. PIRLS istraživanje (2011) u svojim rezultatima ističe važnost okruženja u kojemu djeca odrastaju. Ako dijete odrasta okruženo knjigama i slikovnicama, odnosno ako roditelji posjeduju kućnu biblioteku, onda će i motivacija djeteta za čitanjem biti izraženija, odnosno dijete će češće i više uzimati knjige u ruke i čitati. Čudina Obradović (2008) ističe kako je redovito čitanje djetetu od druge godine poboljšalo njegov govorni razvoj, ali isto tako naglašava da proces čitanja treba biti aktivan u toj dobi, što znači da dijete ne treba biti pasivan primatelj informacija, nego s djetetom treba aktivno razgovarati o pročitanome, o ilustracijama, postavljati mu pitanja, usmjeravati njegove odgovore, dopustiti mu da ono samo postavlja pitanja, ali i ispravljati ga u odgovorima.

U tome procesu dijaloškoga čitanja roditelj ili odgojitelj preuzima aktivnu ulogu: on dijete usmjerava i vodi u sve složeniju uporabu riječi i rečenica. Kreće se od imenovanja svojstava i funkcija do traženja sve bogatijega i složenijega dječjeg odgovora. Konačan je produkt samostalan iskaz u kojemu dijete opisuje neku sliku ili sadržaj priče u nekoliko rečenica. Da bi dijaloško čitanje bilo uspješno, potrebno je postavljati poticajna pitanja koja zahtijevaju više od odgovora da ili ne, a najbolje je postavljati pitanja s upitnom zamjenicom *što*. Potom treba obogaćivati djetetov odgovor tako da od djeteta tražimo da opiše predmet ili biće koje je imenovalo, da kaže nešto o njegovoj funkciji i sl. Dijete u tome procesu treba ohrabriti, pomoći mu s odgovorima, pohvaliti ga, uvažiti sve odgovore koji možda nužno nisu točni, ali su kreativni. Dijete se treba osjećati ugodno i opušteno i na taj će način najbolje slušati, usvajati i razmišljati. Što su djeca starija, pitanja trebaju biti zahtjevnija te odgovori duži i opsežniji. Također je važno da osoba koja čita uvažava dojam koji dijete doživljava tijekom čitanja, da uvažava djetetovo promišljanje o samoj priči te sva kreativna nadahnuća koja će mu priča pobuditi.

Između ostaloga dijaloškim čitanjem potiče se razvoj fonemske i fonološke osviještenosti u ranoj dobi, razvija se proces učenja te se proširuje dječji rječnik, ali i upoznaju karakteristike teksta te njegova načina funkcioniranja. Da bi se to ostvarilo, važno je povezivanje različitih konteksta kako bi se naučila različita značenja riječi, ali je važna i prisutnost ponavljanja na razini fonema kako bi ih dijete lakše i brže usvojilo. Važno je voditi računa i o karakteristikama tekstova koje djeca čitaju. Da bi djeca bila motivirana, tekst im prije svega treba biti tematski blizak i jezično prilagođen s obzirom na razvojna jezična obilježja. Trebao bi biti sastavljen od onih riječi koje su tipične za dječje izražavanje, prikazivati predmete koji su već ušli u krug djetetovih interesa, koji su od vitalne važnosti (hrana, odjeća i dr.), pripadaju najbližoj okolini (stol, stolica, krevetić) ili ih pak dijete upotrebljava u igri (lopta, lutka, igračke za povlačenje). Zanimljivo je istaknuti rezultate istraživanja koje je pokazalo kako tek 6 od 70 suvremenih slikovnica ima odgovarajući rječnik (Martinović i sur., 2019). Stoga je, osim o čestoći čitanja, važno razmišljati i što nudimo za čitanje našoj djeci, koliko je to tematski i jezično prilagođeno njihovim razvojnim jezičnim sposobnostima jer je dobrobit čitanja mnogostrana i vrlo obuhvatna.

2. Leksička kompetencija

Kako je već u prethodnim poglavljima naglašeno, uloga čitanja u ranome razvoju zaista je mnogostruka. Djetetu kojemu se čita i dijete koje čita zasigurno će imati drugačije razumijevanje svijeta i života od onoga djeteta kojemu se ne čita. Jedan od pokazatelja čitalačke kompetencije i u odrasloj dobi jest leksička kompetencija. U sustavu obrazovanja ne postoje metode kojima se u materinskome jeziku izravno učenike poučava leksikologiji, nego je rječnička kompetencija ugrađena u druge sadržaje materinskoga jezika, ponajprije u čitanje. Upravo je sve oskudniji rječnik odraslih posljedica manjka čitanja i motivacije za čitanjem, a te su posljedice vidljive u javnome pisanju i govorenju, osobito, primjerice, na društvenim mrežama. Također se u sustavu odgoja i obrazovanja nalazi sve veći broj učenika sa specifičnim jezičnim poteškoćama (Ivanković, 2021) koji počesto imaju poteškoća s procesiranjem i razumijevanjem riječi izvan, a osobito unutar različitih konteksta. Na širinu dječjega rječnika utječu različiti čimbenici. Ponajprije je tu jezična okolina, obitelj u kojoj dijete odrasta, broj djece u obitelji, udžbenici kojima se dijete koristi u učenju, čitanje lektire te navike čitanja i odlazaka u knjižnicu (Aladrović Slovaček, Agić, 2019).

Dijete prvu riječ usvoji oko prve godine, a onda svoj rječnik proširuje ponajprije imenicama i glagolima, a kasnije i drugim vrstama riječi puneći tako svoj mentalni leksikon u skladu sa svojom razvojnom dobi. Primjerice, tako dijete koje ima tri godine u svome mentalnom leksikonu ima oko 1 000 riječi dok dijete od četiri godine u svome mentalnom leksikonu ima oko 4 000 riječi. Polaskom u školu dijete u svome mentalnom leksikonu prema procjenama ima oko 10 000 riječi. Neke od riječi kojima se djeca te dobi koriste pripadaju neologizmima (zmijarska škola – škola u kojoj se uči o zmijama, spavalica – spavaćica), odnosno novotvorenicama jer služe djeci kao komunikati da bi se međusobno i s odraslima sporazumjeli. S vremenom te riječi iščezavaju ili djeca nauče potpuno značenje određene riječi i dolazi do prekrivanja onoga što je dijete smatralo da određena riječi označuje, odnosno znači. Činjenica da se djeca danas već u ranoj dobi susreću i s učenjem drugoga jezika potvrđuje njihovu horizontalnu višejezičnost koja je najčešće pod utjecajem učenja drugoga jezika, a osobito pod utjecajem medija koje djeca te dobi konzumiraju. Tako je zapaženo kako se kod djece četverogodišnjaka i petogodišnjaka, koji prate različite *youtubere*, pojavljuju riječi iz srpskoga ili bosanskoga jezika, kao npr. *organizovani* ili *makaze*, ali i riječi iz engleskoga jezika kao dominantnoga i sveprisutnoga jezika koji uglavnom djeca uče u toj dobi (*prenkujem te, frendica*) (Aladrović Slovaček, Rimac Jurinović, 2021). Nadalje, zanimljivo je pratiti popunjavanje mentalnoga leksikona. Naime, polaskom u školu broj neologizama i komunikata smanjuje se, dijete je više izloženo pisanim tekstovima te rječnik progresivno raste. Tako rječnik devetogodišnjaka sadrži oko 19 000 riječ dok rječnik jedanaestogodišnjaka obuhvaća otprilike 40 000 riječi (Pavličević-Franić, 2005, 2011). Kako je rečeno, sve veća izloženost pisanome tekstu dovodi do toga da školska djeca godišnje nauče 500 do 1 000 novih riječi i novih značenja već usvojenih riječi (Cvikić, 2007), a najveći broj tih riječi dolazi iz susreta s različitim tipovima tekstova, osobito onih koji su djeci zanimljivi, zabavni i koji ih potiču na čitanje. Leksička kompetencija pod pojmom znati riječ podrazumijeva znati njezin oblik, sadržaj i njezinu uporabu, odnosno ovladati normama: ortoepskom, ortografskom, flektivnom, sintaktičkom, kolokacijskom, semantičkom i pragmatičkom (Udier, 2009). Istraživanje Laufera (2005) pokazuje da učenik treba biti izložen novoj riječi više od sedam, a po mogućnosti i desetak puta da bi je usvojio. Svaka riječ sadrži dva osnovna aspekta: dubinu i širinu. Širina podrazumijeva broj riječi čije značenje pojedinac zna, a dubina stupanj znanja koje o pojedinoj riječi ima. Učenje pojedine riječi povezano je i s njezinom frekventnošću pa se riječi s većom učestalošću uporabe uče u ranijoj dobi, a one rjeđe frekvencije usvaja se tek nakon što je usvojen osnovni rječnik. Međutim, niskofrekventne riječi ipak olakšavaju daljnje bogaćenje rječnika (Erdeljac, Willer Gold, 2009). U načelu riječi se mogu usvajati izravno i neizravno. Čitanje je uz govorenje najvažniji način neizravnoga ovladavanja rječnikom (Santrić i sur., 2019) dok M. Grosman (2011) ističe kako se bogaćenje rječnika najbolje ostvaruje čitanjem umjetnički dorađenih tekstova. Upravo će konceptualna složenost teksta ponajviše utjecati na učenje iz konteksta i razumijevanje tijekom čitanja, kako na razini riječi tako i na razini cijelih odlomaka. Osobito ako je neka nepoznata riječ važna za razumijevanje, dijete će se potruditi i iskoristiti različite strategije kako bi ovladalo njezinim značenjem i kako bi razumjelo tekst u cjelini.

3. Istraživanje

U ovome je istraživanju sudjelovalo 80 (N = 80) djece predškolske dobi od pet do sedam godina iz dvaju zagrebačkih dječjih vrtića. Uzorak je činilo 52 % djevojčica i 48 % dječaka. Sva su djeca polazila predškolsku skupinu u vrtiću i pripremala su se tijekom započete odgojne godine za polazak u prvi razred osnovne škole. Najmlađe je dijete imalo 5,9 godina, a najstarije dijete 6,9 godina. Istraživanje je provedeno tijekom siječnja i veljače 2021. godine.

Da bi se testirala leksička kompetencija, napravljen je slikotest, koji je sadržavao 15 slika, te je proveden prije i poslije čitanja.

Fotografija 1: Primjer slikotesta: Pokaži sliku koja prikazuje bunar



Ispitanici su za svaku riječ imali četiri ponuđene slike i trebali su odabrati onu koja prikazuje određeni pojam. Od imenica su trebali pokazati sljedeće: *tvornica*, *sajam*, *sklonište*, *knjižničar*, *bunar*; od glagola: *maštati*, *brinuti se*, *radovati se*; od pridjeva: *raskošan*, *skroman*, *znatiželjan*, *radoznao*, *osamljen*, *iznenađen*, *zabrinut*.

3.1. Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

Temeljni je cilj ovoga rada ispitati utječe li primjena dijaloškoga čitanja na leksičku kompetenciju djece predškolske dobi. S obzirom na temeljni cilj istraživanja postavljeni su sljedeći problemi:

- 1) Ispitati razumijevanje riječi s obzirom na vrstu riječi kojoj pripadaju.
- 2) Ispitati leksičku kompetenciju ispitanika prije i poslije dijaloškoga čitanja.
- 3) Ispitati povezanost dijaloškoga čitanja i ovladavanja pojedinom vrstom riječi.
- 4) Ispitati utjecaj nezavisnih varijabli spola, obrazovanja roditelja, uključenosti djece u rani i predškolski odgoj od prve godine i uključenosti u program ranoga učenja stranoga jezika na rezultate ovladanosti leksičkom kompetencijom.

U skladu s temeljnim ciljem i problemima istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1 – Očekuje se da ispitanici najbolje razumijevanje postižu u ovladavanju imenicama jer su imenice u ranome razdoblju najfrekventnija vrsta riječi kojom se ispitanici služe te ih se vrlo često potiče na imenovanje pojmova u neposrednoj okolini.

H2 – Očekuje se da ispitanici imaju značajno bolje rezultate leksičke kompetencije nakon dijaloškoga čitanja zato što su tijekom pet dana bili na različite načine čitanjem poticani na usvajanje novih riječi.

H3 – Očekuje se da će ispitanici pokazati značajno bolje rezultate leksičke kompetencije u sve tri vrste riječi (imenice, glagoli, pridjevi), ali da će pomak biti najvidljiviji u usvajanju i ovladavanju novim značenjima pridjeva.

H4 – Očekuje se da će djevojčice, ispitanici čiji su roditelji visoko obrazovani te djeca koja su uključena u proces ranoga učenja stranoga jezika, kao i djeca koja su od prve godine uključena u rani i predškolski program, pokazati značajno bolje rezultate u prvome i drugome testiranju leksičke kompetencije.

3.2. Opis metode obrade podataka

Rezultati provedenoga testiranja prije i nakon provedene aktivnosti dijaloškoga čitanja uneseni su u SPSS program za statistiku. Povezani su rezultati za svakoga ispitanika koji je sudjelovao u istraživanju te je napravljena usporedba prvoga i drugoga testiranja za svaku testiranu riječ te za skupove riječi prema vrstama: imenice, glagoli i pridjevi. Kolmogorov z test ($p > 0,05$) pokazao je kako je riječ o nepravilnoj raspodjeli podataka pa su zbog toga korištene metode neparametrijske statistike.

3.3. Rezultati istraživanja i rasprava

Prvi je cilj istraživanja bio ispitati razumijevanje riječi s obzirom na vrstu riječi kojoj pripadaju. Istraživanje je pokazalo da su ispitanici najbolje rezultate pokazali u poznavanju imenica, potom u poznavanju glagole te tek potom u poznavanju pridjeva. Kruskal-Wallisov test ($p < 0,05$) pokazao je da su ispitanici pokazali značajno bolje rezultate u poznavanju imenica u odnosu na glagole i pridjeve (Tablica 1).

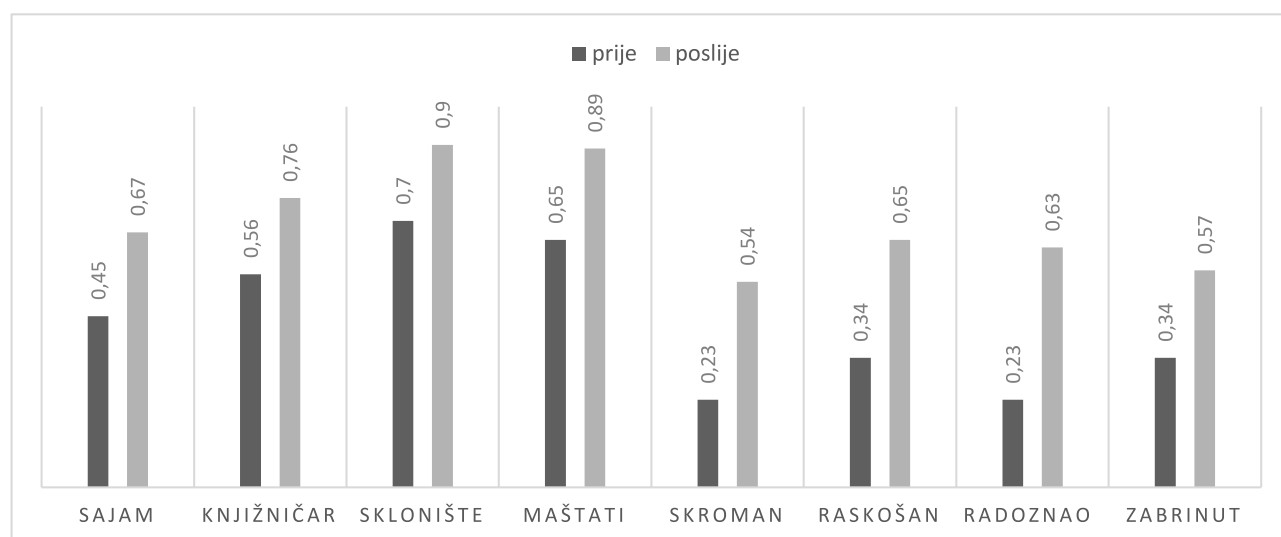
Tablica 1: Prikaz rezultata Kruskal-Wallisova testa s obzirom na vrstu riječi prije provedbe dijaloškoga čitanja

	srednji rang (MR)
imenice	2,93
pridjevi	1,5
glagoli	1,9

Navedeni rezultati potvrđuju prvu postavljenu hipotezu u kojoj se očekuje da ispitanici najbolje razumijevanje postižu u ovladavanju imenicama jer su imenice u ranome razdoblju najfrekventnija vrsta riječi kojom se ispitanici služe te ih se vrlo često potiče na imenovanje pojmova u neposrednoj okolini. Navedeni rezultati potvrđuju i činjenicu da visokofrekventne riječi čine rječničku bazu i omogućuju otvaranje prostora za učenje novih i nepoznatih riječi (Santrić i sur., 2019).

Drugi je cilj istraživanja bio ispitati leksičku kompetenciju ispitanika prije i poslije dijaloškoga čitanja. S ispitanicima je napravljen rječnički test prije te nakon provedenoga dijaloškoga čitanja. Rezultati su pokazali kako su ispitanici u svakoj riječi ostvarili nešto bolji uspjeh u drugome u odnosu na prvo testiranje, a statistički značajna razlika vidljiva je u riječima: *sajam*, *knjižničar*, *sklonište*, *maštati*, *skroman*, *raskošan*, *radoznao* i *zabrinut* pokazao je Wilcoxonov test ($p < 0,05$).

Grafikon 1: Prikaz statistički značajnih rezultata u rezultatima nakon provedbe dijaloškoga čitanja



Rezultati su pokazali, kako se i očekivalo u drugoj postavljenoj hipotezi, da ispitanici imaju značajno bolje rezultate leksičke kompetencije nakon dijaloškoga čitanja jer su tijekom pet dana bili na različite načine čitanjem poticani na usvajanje novih riječi. Time se potvrđuju i teorijske postavke da se čitanjem usvajaju nove riječi (Santrić i sur., 2019, Grosman, 2011; Aladrović Slovaček, 2019).

Treći je cilj istraživanja bio ispitati je li dijaloško čitanje utjecalo na ovladavanje vrstama riječi. Rezultati pokazuju da su ispitanici nakon provedbe dijaloškoga čitanja poboljšali svoje leksičke kompetencije u sve tri vrste riječi, ali je statistički značajna razlika postignuta u ovladavanju pridjevima, kako pokazuje Wilcoxonov test ($p < 0,05$) (Tablica 2).

Tablica 2: Prikaz rezultata Kruskal-Wallisova testa s obzirom na vrstu riječi prije i poslije provedbe dijaloškoga čitanja

	srednji rang (MR) - prije	srednji rang (MR) - poslije
imenice	2,93	3,45
pridjevi	1,5	1,9
glagoli	1,9	2,8

Navedeni rezultati pokazuju, kako se i očekivalo u trećoj postavljenoj hipotezi, da će ispitanici pokazati značajno bolje rezultate leksičke kompetencije u sve tri vrste riječi, ali da će pomak biti najvidljiviji u usvajanju i ovladavanju novim pridjevima. Time se ponovno potvrđuje kako će visokofrekventne riječi biti temelj za ovladavanje niskofrekventnim riječima te njihovo razumijevanje u različitim tipovima tekstova. Oslanjajući se upravo na stečeno znanje o poznatim riječima, ispitanici će ovladavati sadržajima nepoznatih riječi odgovarajući na pitanja o značenju riječi, upotrebljavajući riječi u različitim i novim kontekstima te izravnom komunikacijom s tekstom usvajajući nova značenja (Čudina-Obradović, 2008).

Četvrti je cilj istraživanja bio ispitati utjecaj nezavisnih varijabli spola, obrazovanja roditelja, uključenosti u vrtički program od prve godine te uključenosti u program ranoga učenja stranoga jezika na rezultate ovladanosti leksičkom kompetencijom. Navedene su varijable ispitane i povezane s rezultatima prvoga ispitivanja. Rezultati su pokazali da su statistički značajno bolje rezultate na Kruskal-Wallisovu testu ($p < 0,05$) imala djeca obrazovanih roditelja (majki) u poznavanju riječi *tvornica*, *sajam*, *maštati* i *skroman* (Tablica 3).

Tablica 3: Rezultati provedenoga Kruskal-Wallisova testa (dobivene statistički značajne razlike u riječima s obzirom na obrazovanje roditelja)

	tvornica	sajam	maštati	skroman
MR i DR	3,45	3,23	3,13	3,45
VSS	3,67	3,12	3,03	3,34
VŠS	2,7	2,6	2,8	3,0
SSS	2,6	2,4	2,6	2,8

Rezultati Mann-Whitneyjeva testa ($p < 0,05$) također pokazuju da su djevojčice imale značajno bolje rezultate od dječaka u poznavanju riječi *maštati*, *skroman*, *knjižničar*, *tvornica* (Tablica 4).

Tablica 4: Prikaz rezultata Mann-Whitneyjeva testa s obzirom na spol

	maštati	skroman	knjižničar	tvornica
dječaci	2,35	3,13	3,04	3,45
djevojčice	2,87	3,45	3,65	3,89

Rezultati Mann-Whitneyjeva testa ($p < 0,05$) također pokazuju da su statistički značajno bolje rezultate imala djeca koja su od prve godine uključena u rani i predškolski program u riječima *bunar*, *radoznalo*, *tužan*, *brinuti se* (Tablica 5).

Tablica 5: Prikaz rezultata Mann-Whitneyjevog testa s obzirom na uključenost u vrtički program

	radoznalo	bunar	tužan	brinuti se
uključeni od 1. g.	1,87	2,34	2,67	1,76
uključeni od 3. g.	1,56	1,85	2,11	1,23

Jednako tako rezultati Mann-Whitneyjeva testa ($p < 0,05$) pokazuju da su statistički značajno bolje rezultate imala djeca koja polaze rano učenje stranoga jezika u riječima *sajam*, *tvornica*, *iznenađena*, *maštati* (Tablica 6).

Tablica 6: Prikaz rezultata Mann-Whitneyjeva testa s obzirom na uključenost u program ranoga učenja stranoga jezika

	sajam	tvornica	iznenađen	maštati
uključeni	2,34	2,76	2,34	1,36
nisu uključeni	1,90	2,12	1,67	0,98

Navedeni rezultati djelomično potvrđuju četvrtu postavljenu hipotezu u kojoj se očekivalo da će djevojčice, ispitanici čiji su roditelji visokoobrazovani, djeca koja su uključena u vrtički program od prve godine te djeca koja su uključena u proces ranoga učenja stranoga jezika pokazati značajno bolje rezultate u prvome testiranju leksičke kompetencije, što se i pokazalo, ali u određenim riječima, na što je vjerojatno utjecala frekventnost njihove uporabe, okruženje u kojemu dijete odrasta, izloženost knjigama, ali i izloženost pisanoj riječi u prostoru odgojne ustanove, vrtića, medija, te utjecaja ranoga učenja stranoga jezika (Aladrović Slovaček, 2019).

Zaključak

Koliko je čitanje djeci važno pokazuju mnogobrojna istraživanja koja su tijekom 2021. bila provedena u Republici Hrvatskoj na različitim razinama, a ponajviše na onoj stručnoj. Iako je put za knjige otvoren kroz različite projekte u vrtićima, školama, gradskim i školskim knjižnicama, provedeno istraživanje naglašava važnost čitanja i u roditeljskome domu. Ne samo da je važno čitati djeci i čitati s djecom, važno je biti okružen knjigama, poticati djecu na proučavanje tih istih knjiga, potrebno ih je njima izložiti, ali jednako tako da svoju motivaciju prema knjigama pokazujemo tako da oni vide da i mi čitamo i da nas čitanje zanima. Uzori su u mnogočemu važni pa tako i u čitanju. Čitati je važno i u roditeljskome domu, ali i u predškolskoj ustanovi. Osim toga važno je i što i kako čitamo, pokazuju prikazani podatci. Naime, ako je tekst primjeren jezično, tematski i slikovno djeci i njihovoj dobi, onda će i njegova recepcija biti bolja i uspješnija, djeca će biti motivirana sudjelovati u kreiranju toga teksta, ali i njegovu razumijevanju. Ovdje se poseban fokus stavlja na jezičnu primjerenost teksta. Ako je on primjeren složen s nevelikim brojem nepoznatih riječi, razumijevanje i procesiranje njegova sadržaja bit će jasnije, a ujedno će pružiti priliku djetetu da ovlada onim riječima koje mu od prije nisu poznate. Jednako tako važno je kako se čita. U ovome radu predstavljeni su rezultati dijaloškoga načina čitanja u jednoj ovelikoj eksperimentalnoj vrtičkoj skupini. Rezultati su pokazali da je ovaj način i strategija čitanja pogodan za djecu jer omogućuje usvajanje novih i nepoznatih riječi na djeci zabavan, zanimljiv i prilagođen način.

Zanimljivo je kako djeca usvajaju one riječi koje su im nešto više nepoznate i čija im značenja od prije nisu

bila poznata. Jednako tako oni utvrđuju značenja riječi koje su im poznate ili djelomično poznate. Uloga odgojitelja u tome je procesu važna i velika jer cijeli taj proces motiviraju, koordiniraju, usmjeravaju i u konačnici vrednuju. Iako u ovome radu o tome nije bilo riječi, važno je naglasiti i ulogu odgojitelja u poticanju roditelja na čitanje djeci. Budući da su svakodnevno s roditeljima u kontaktu, važno je da ih potiču na svakodnevno čitanje djeci i sve dobrobiti koje čitanje donosi. Iako postoje neki projekti sličnih sadržaja, važno je i danas provoditi programe poticanja čitanja uključivanjem pedijatara, patronažnih sestara, a osobito odgojitelja te provoditi različite tipove čitanja već u vrtiću kako bi djeca od rane dobi imala mogućnost svjesnoga i usmjerenoga bogaćenja rječnika. I konačno, citirat ću dva autora koji možda ponajbolje govore o tome zašto je važno u ranoj dobi čitati djeci i čitati s djecom: Paul Hazard kaže: *Djecu moramo naviknuti da im knjiga bude neizostavan dio života*; dok Daniel Pennaca potvrđuje sve znanstveno relevantne podatke: *Čitanjem djetetu nećete otkriti smisao njegova postojanja, ali ćete isplesti gustu mrežu doticaja između djeteta i svijeta koji ga okružuje*.

Literatura

- Aladrović Slovaček, Katarina; Rimac Jurinović, Maša. 2021. "Multilingualism as an advantage or an obstacle to the early acquisition of Croatian". *Journal of Child Language Acquisition and Development - JCLAD*. Vol. 9. No. 1. 209–222.
- Aladrović Slovaček, Katarina; Agić, Željko. 2019. „Umni leksikon djece mlađe školske dobi“. U: *Jezik i um*. Ur. Mihaela Matešić i Anastazija Vlastelić. HDPL i Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci. 187–200.
- Aladrović Slovaček, Katarina. 2019. *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika*. Alfa d. d. Zagreb.
- Cvikić, Lidija i sur. 2007. *Drugi jezik hrvatski*. Profil. Zagreb.
- Čudina-Obradović, Mira. 2008. *Igrom do čitanja*. Školska knjiga. Zagreb.
- Čunović, Kristina; Stropnik, Alka. 2016. „Kampanje, projekti i programi za promicanje čitanja naglas djeci od najranije dobi.“ *Libri et liberi*. Vol. 5. Br. 1. 117–133.
- Erdeljac, Vlasta; Willer-Gold, Jana. 2009. „Priroda stručne terminologije i problemi njezina učenja“. U: *Društvo i jezik: višejezičnost i višekulturalnost*. Ur. Dunja Pavličević-Franić i Ante Bežen. Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb. 72–87.
- Grosman, Meta. 2011. *U obranu čitanja*. Algoritam. Zagreb.
- Hadela, Jasmina; Pergar, Melita. 2020. „Cjeloživotnim obrazovanjem roditelja do osvještavanja važnosti čitanja djeci rane i predškolske dobi“. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. Vol. 22. Br. 3. 111–113.
- Ivanković, Iva. 2021. „Izazovi inkluzivnoga obrazovanja – prilagodba nastave za učenike s jezično-govornim teškoćama“. U: *Zbornik UPS – zbornik radova znanstveno-stručnoga skupa učitelja razredne nastave*. Ur. Ivan Igić. 77–82.
- Jelaska, Zrinka. 2005. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Hrvatska sveučilišna naklada. Zagreb.
- Jelaska, Zrinka. 2007. „Teorijski okviri jezikoslovnomu znanju u novom nastavnom programu za osnovnu školu“. U: *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika*. Ur. Marijana Češi i Mirela Barbaroša Šikić. Agencija za odgoj i obrazovanje. Zagreb.
- Laufer, Batia. 2005. "Focus on Form in second language vocabulary learning". *EUROSLA Yearbook*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam: Philadelphia. Vol. 5. 223–250.
- Martinović, Ivana; Grgić, Ivona; Kotromanović, Elizabeta. 2019. „Užitak u čitanju: teme u literaturi za mlade objavljenoj u Hrvatskoj 2016 – 2019. godine“. *Anafora: Časopis za znanost o književnosti*. Vol. 6. No. 2. 287–327.
- Pavličević-Franić, Dunja. 2005. *Komunikacijom do gramatike*. Alfa d. d. Zagreb.
- PIRLS – izvješće o postignutim rezultatima iz čitanja*. 2011. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje. Zagreb.
- PISA – prirodoslovne kompetencije za život – izvješće*. 2018. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje. Zagreb.
- Pletikos Olof, Elenmari; Vlašić Duić, Jelena. 2016. „Čitanje naglas i interpretativno čitanje u razredu“. *Croatian Journal of Education*. Vol. 18. No. 3. 697–726.
- Roje Đapić, Mia; Flander Buljan, Gordana; Selak Bagarić, Ella. 2020. „Mala djeca pred malim ekranima: Hrvatska u odnosu na Europu i svijet“. *Napredak*. Vol. 161. Br. 1–2. 45–61.
- Santrić, Marta; Čavar, Ana; Alerić, Marko. 2019. „Čitanje i rječnik: Povezanost čitalačkih navika i bogatstva rječnika hrvatskih srednjoškolaca“. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. Vol. 21. No. 3. 823–860.

- Stričević, Ivanka. 2007. „Rana pismenost u kontekstu ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje“. *Dijete i društvo: časopis za promicanje prava djeteta*. Vol. 9. Br. 1. 49–61.
- Šauperl, Lidija. 2007. „Čitanje djeci rane dobi“. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*. Vol. 13. Br. 48. 22–23.
- Udier, Sanda Lucija. 2009. „Pristup obradi leksičkih jedinica u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika“. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*. Vol. 1. Br. 7. 77–93.
- Wolf, Maryanne. 2019. *Čitatelju, vrati se kući*. Ljevak. Zagreb.

DIALOGIC READING AS INCENTIVE FOR DEVELOPING LEXICAL COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN

Language is an abstract system of signs that is realised through language activities of listening, speaking, reading and writing. A child first acquires his/her mother tongue intonation and pronunciation by listening, then comes speech acquisition starting from rhythm logatomes to the first words and sentences and finally, after acquiring reading and writing, a child has mastered his/her mother tongue. Vocabulary acquisition, i.e. lexical competence is given special attention in the process of language acquisition. Research has shown that reading significantly enriches vocabulary and increases lexical diversity. It is, therefore, of essential importance what is read to a child and in what way reading is done. The results of the PIRLS research show (2011) that children who have been included in a preschool program for at least three years have better reading competence. The mentioned results indicate just how important reading is, not only in the family but also in preschool institutions. It is equally important to select the appropriate way of reading with regard to children's age and their interests. A particular reading strategy can motivate children to listen attentively to the content that is being read. Dialogic reading is a form of reading in which children are encouraged by the person reading to them, be it the teacher or the parent, to participate in reading, discussion and activities connected with the content. This reading strategy is excellent for preschoolers, not only for developing their lexical competence but also for broadening their vocabulary and encouraging their lexical curiosity. It is, therefore, the goal of this research to examine if dialogic reading can, as one of the strategies for reading stories, increase preschool children's lexical diversity. Eighty preschool children took part in the research, and the picture book *Happy House* was read to them during one week. All children were tested with a picture test prepared for the purposes of this paper before and after the dialogue reading. It was confirmed that the respondents after reading showed significantly better results in knowing certain words to which they were exposed in the research process.

Key words: reading, lexical competence, dialogical reading, vocabulary enrichment, picture test

Petra BEGOVIĆ – Danijel LABAŠ

ČITALAČKE NAVIKE STUDENATA U DIGITALNO DOBA

Odlukom Vlade Republike Hrvatske, a na prijedlog Ministarstva kulture i medija 2021. proglašena je Godinom čitanja. Ljubitelji knjiga i čitanja znaju da je svaki dan dobar za čitanje, a proglašena Godina čitanja možda je probudila interes kod publike da posegne za knjigom na polici, da pokloni knjigu, posudi ju ili da posjeti antikvarijat, knjižaru ili knjižnicu. Razloga za čitanje je mnogo, a Godina čitanja samo je jedan od njih. No, postavlja se i pitanje: Je li doprla do mladih čitatelja koji su okruženi društvenim medijima i pronalaze li vremena za užitek koji pruža čitanje? Stoga ovaj rad ispituje čitalačke navike studenata u digitalno doba. Rezultati anketnoga istraživanja pokazali su da mladi čitaju često, a 15,5 % njih čita svakodnevno. U Godini čitanja više od 90 % ispitanika pročitao je barem jednu knjigu dok je u trenutku ispunjavanja upitnika 59 % čitalo knjigu ili do njih dvije. Ispitanici najčešće čitaju zbog bijega od stvarnosti, a najmanje zbog nedostatka vremena. Rezultati istraživanja pokazali su da čitanje u digitalno doba ima smisla, da nam ono pomaže da pobjegnemo od stvarnosti, da uđemo u prostor mašte, širimo vidike i jačamo rječnik. Čitanje nam pruža užitek, zadovoljstvo, ali i određenu terapijsku dimenziju.

Ključne riječi: Godina čitanja 2021., studenti, čitalačke navike, digitalno doba

Uvod

Pod sloganom „Čitajmo da ne ostanemo bez riječi“ godina 2021. odlukom Vlade Republike Hrvatske, a na prijedlog Ministarstva kulture i medije, proglašena je Godinom čitanja. S obzirom na posljedice pandemije bolesti COVID-19 zbog kojih je kulturni sektor snažno pogođen, a djelatnosti na kulturnome području svedene su na minimum, 2021. bila je posvećena čitanju i knjigama kako bi se povećala ukupna kvaliteta života pojedinca i društva.

Upravo je zato u Nacionalnoj strategiji poticanja čitanja isticano provođenje različitih aktivnosti kojima će se djecu, mlade i odrasle potaknuti na čitanje. Čitanje svakom čitatelju donosi cijeli niz dobrobiti, kako na intelektualnome tako i na estetskome i duhovnome planu. „Puno je različitih emocionalno-spoznajnih, stručnih i korisnih razloga za poticanje čitanja, ali jednako tako je važno čitanje koje razvija samosvijest, samopouzdanje i vrijednosti koje nisu uvijek mjerljive, vidljive, ali su dugoročno važne za kvalitetu života pojedinca i opće dobro zajednice“, istaknuto je u priopćenju Ministarstva kulture 30. prosinca 2020. u povodu proglašenja Godine čitanja, u kojemu se i dodaje da „Nacionalnom strategijom poticanja čitanja Vlada Republike Hrvatske želi potaknuti čitanje kao osobitu društvenu vrijednost“ (2021. godina proglašena, 2021).

Anita Peti-Stanić ističe da su metode i strategije poticanja čitanja u knjižnicama i čitateljskim klubovima vrijedne kao i poticanje čitanja u obitelji, ali to nije dovoljno za „cjelovit razvoj kritičkog građanina koji čita i promišlja, procjenjuje i uspoređuje, donosi svoj sud i o njemu razgovara sporazumijevajući se s drugima“. Peti Stantić vidi moderan obrazovni sustav kao „jedini okvir u kojem se može osigurati dugotrajan i sustavan razvoj čitalačke pismenosti u kojem se mora naći prostora za intervenciju uoči li se da je ona potrebna“ (Peti-Stantić, 2019: 270).

Kao što je istaknuo njemački neuropsihijatar Manfred Spitzer, „čitanje i pisanje temeljne su kulturalne tehnike, koje se u našoj civilizaciji uče tijekom djetinjstva“, a „sigurno vladanje pismom i jezikom pridonosi školskom, a potom i profesionalnom uspjehu. Stoga je optimalno učenje čitanja i pisanja u dječjem vrtiću i školi od velikog značenja za svakog pojedinca, ali i za društvo u cjelini“ (Spitzer, 2018: 173). No Spitzerove tvrdnje i njegova istraživanja povezana su i sa sve većom rasprostranjenošću digitalnih medija za pisanje, kao i s time povezanim sve češćim prvim kontaktom djece s pismom i jezikom na taj način, a manje s čitanjem knjiga ili pisanjem na papiru. Stoga Spitzer ističe kako se „uznapredovala digitalizacija pisanja koja započinje već u najranijoj

dobi negativno odražava na sposobnost čitanja kod djece i odraslih“ (Spitzer, 2018: 173). Spitzer nadalje smatra da „postoji opasnost da se masovnim ulaskom digitalnih medija u dječje vrtiće i škole čitalačka kompetencija djece neće optimalno poticati. Moguće reduciranje sposobnosti čitanja digitalnim učenjem pisanja moglo bi ugroziti školsku i profesionalnu kvalifikaciju čitave jedne generacije“ (Spitzer, 2018: 175), a učinci i posljedice bit će vidljive u kasnijoj životnoj dobi. Prema Spitzeru „čitanje se može učiti samo čitanjem“, a samo je čitanje, kao i pisanje, sposobnost koja bi se mogla nazvati „kulturalnom tehnikom po sebi“ (Spitzer, 2018: 185).

No, jesu li mediji „potisnuli knjigu i čitanje“ i je li istina da „ljudi više ne znaju čitati, pisati niti izražavati se?“ pita se Krešimir Mikić (2015: 17) dodajući da takve crno-bijele tvrdnje svakako treba dobro provjeriti i istraživanjima kojih nam danas ne nedostaje. Važno je to kako pojedina mišljenja ne bismo niti generalizirali niti apsolutizirali.

1. O čitanju kao procesu

Herman Hesse u svome eseju Čarolija knjige zapisao je: „Najveći od mnogih svjetova koji nam nisu dani kao dar prirode, nego smo ih stvorili svojim duhom, upravo je svijet knjiga. Bez riječi, bez pisanja i bez knjiga ne bi bilo povijesti, ne bi bilo ideje čovječanstva.“ (Cit. prema: Wolf, 2019: 117). Svaki susret s čitanjem i knjigom za čitatelja je odlazak u neki novi prostor mašte ili odmak od svakodnevice, a koliko je čitatelja, toliko je i razloga za čitanje. U digitalnom dobu u kojem živimo postavlja se pitanje kako čitatelj čita, na kojoj podlozi čita i što je sve u digitalnom dobu postalo konkurencija čitanju tiskanih izdanja. Pitanje je i trebamo li se „tako brzo“ oprostiti od tradicionalne knjige (Spitzer, 2018: 208).

Čitanje je proces koji omogućuje osobama koje mnogo čitaju da čitaju automatski, bez slovkanja, pa tako omogućujemo da radno pamćenje dobije više prostora za procesiranje pročitanoga. Ili, kako piše Miha Kovač, što više čitamo, to lakše razumijemo ono što smo pročitali. U digitalnome dobu, međutim, televizijske serije postaju konkurencija čitanju. Dostupnije su na medijima na zaslonu, kao što su dostupnije i e-knjige i e-udžbenici te drugi digitalni sadržaji: „Na točki na kojoj moji prsti dodiruju zaslon nalaze se mnogi sadržaji za čitanje, igru i slušanje koji se zajedničkim snagama usijecaju u vrijeme koje je nekad bilo namijenjeno čitanju tiskanih knjiga, novina i časopisa“, zapisao je Miha Kovač (2020: 19).

S obzirom na to da je u medijima na zaslonu više lakodostupnih sadržaja, „povjerenje u moć knjige u posljednjih se 30 godina počelo smanjivati“, a time su se promijenile i čitalačke navike (Kovač, 2020: 21). Stoga je značajan napor brojnih autora i istraživača da otkriju i predstave zašto čitanje u digitalno doba ima smisla i što nam čitanje tiskanih izdanja može pružiti i je li doista činjenica, kao što piše Spitzer, da je „učenje iz e-knjiga [k tome] manje učinkovito od učenje iz tiskanih knjiga“, što ima veze i s tobožnjim „prednostima“ e-knjiga: „tko klikne previše *hiperlinkova*, lako izgubi nit i mora cijeli pasus čitati ponovno“ dok povezivanje na internet, koje je omogućeno kod mnogih e-knjiga, „ne donosi samo prednosti nego također može dovesti do odvrćanja pozornosti i nepažnje“ (Spitzer, 2018: 209).

„Medijske statistike ukazuju na to da je daleko najviše prelijetanja, nakon toga slijede dubinsko i uživljeno čitanje, a tek onda čitanje naglas“, navodi Kovač (2020: 46). Najdulje čitanje naglas zabilježeno je u knjizi Guinness World Records, a trajalo je 113 :15. Ovaj rekord postavio je Nepalac Sharma Bajagain koji je od 19. do 24. rujna 2008. pročitao 17 knjiga, odnosno 13 autora. Što se tiče tzv. prelijetajućega čitanja, svjetski rekord u brzini čitanja je 25 000 riječi u minuti. Rekord je postavio Howard Berg 1990. Inače osoba prosječno može „preletjeti“ više od 700 riječi. Spitzer upozorava da su se „prije tekstovi čitali, danas se *površno prelijeću*. Prije se u materiju *prodiralo*, danas se umjesto toga *surfa* na mreži (dakle klizi preko sadržaja)“, pa je poznati jezikoslovac Noam Chomsky zapisao da se nekim internetskim prilogom nužno dovodi do površnosti, a „Nicholas Carr svoju je knjigu o posljedicama korištenja interneta s razlogom nazvao *Plitko*“ (Spitzer, 2018: 67).

Dakle mediji na zaslonu omogućuju čitatelju pristup velikome broju tekstova. Čitanjem na medijima na zaslonu tekstove možemo preletjeti pogledom, primiti informacije i procesirati ih. Prema tvrdnjama Mihe Kovača u posljednjih nekoliko godina provedena su brojna istraživanja o izboru podloge čitanja s obzirom na zahtjevnost teksta, a rezultati su pokazali da čitatelji „dulje i zahtjevnije tekstove razumiju bolje ako ih čitaju s papira, nego kad ih čitaju sa zaslona“ (Kovač, 2021: 54), a isto navodi i Spitzer: „Usvajanje istinskog znanja ne odvija se

ni surfanjem ni prelijetanjem, nego aktivnim sučeljavanjem, mentalnim okretanjem i obrtanjem, neprestanim ponovnim miješanjem, dovođenjem u pitanje, analiziranjem i ponovnim sistematiziranjem sadržaja“ (Spitzer, 2018: 204). Brojni su znanstvenici ispitivali razlike u čitanju u digitalnome i tiskanome okruženju pri čemu su utvrdili da ljudi koji čitaju s ekrana mnogo vremena troše na pregledavanje i skeniranje, uočavanje ključnih riječi, općenito na selektivno i nelinearno čitanje. Čitanje u digitalnome okruženju širega je opsega, ali je površno u odnosu na čitanje u tiskanome okruženju; *online* čitanje zahtijeva vještine koje su potrebne za razlikovanje i uočavanje korisnih informacija pri čemu se opterećuje radno pamćenje čitatelja. Mangen, Walgermo i Bronnick proveli su 2013. istraživanje s učenicima u Norveškoj, a rezultati su pokazali da su oni koji su čitali tiskane tekstove znatno bolje razumjeli tekst nego učenici koji su čitali digitalne tekstove (Juric, Dimzov, 2020: 165).

Tome u prilog govori i *Tablica 1* o čitanju tekstova prelijetanjem, uživljenim ili dubinskim čitanjem.

Tablica 1: Kako i što čitamo na papiru, a što na zaslonu?

PRELIJETANJE		UŽIVLJENO ČITANJE		DUBINSKO ČITANJE	
kratki tekstovi (do 500 riječi) + audio/video	podloga za čitanje	dulji tekstovi	podloga za čitanje	sadržaji različite duljine	podloga za čitanje
vijesti	zaslon	žanrovska književnost	papir/zaslon	zahtjevniji novinarski članci	zaslon/papir
društveni mediji	zaslon	priručnici za samopomoć	papir/zaslon	književnost (proza, poezija)	papir/zaslon
blogovi i internetske stranice	zaslon	blogovi	zaslon	znanstveni članci	papir/zaslon
tabloidno novinarstvo	papir/zaslon			znanstvene monografije, popularno-znanstvena esejistika	papir/zaslon

Izvor: Kovač, 2021.

Maryanne Wolf istraživala je funkcioniranje čitateljskoga mozga u digitalnome svijetu. Kada je riječ o procesima dubinskoga čitanja, zaključila je sljedeće: „Kvaliteta onoga kako čitamo bilo koju rečenicu ili tekst ovisi o izborima koje donosimo u vezi s vremenom koje odlučujemo posvetiti procesima dubinskog čitanja, neovisno o mediju. Za oblikovanje procesa dubinskog čitanja potrebne su godine. Zato kao društvo moramo biti sigurni da dovoljno brinemo o razvoju tih procesa u našim mladima od najranije dobi.“ (Wolf, 2019: 50). Osim izborom podloge za čitanje Wolf se bavi i reakcijom na brojne podražaje tijekom čitanja knjige ili medija na zaslonu. Na zaslonu rjeđe aktiviramo tehniku povratka, a kada knjigu čitamo na papiru, možemo se vratiti i opet pročitati željene dijelove. Na zaslonu nema osvrtnja i nema povratka „jer je na zaslonu fizički prostor riječi jednako prolazan kao i neprestano pokretne slike na filmu“, smatra Wolf (2019: 131).

2. Istraživanja o čitalačkim navikama u svijetu i u Hrvatskoj

Čitanje i čitalačke navike predmet su različitih istraživanja koja ćemo prikazati u nastavku ovoga poglavlja. Zašto čitatelji čitaju, kakve knjige odabiru i gdje ih čitaju, na kakvom i kojem zaslonu čitaju te knjige, koje su dobrobiti čitanja i koliko se čita u digitalno doba samo su neka neka od istraživačkih pitanja na koja autori u svijetu i u Hrvatskoj pokušavaju dati odgovor.

2.1. Čitalačke navike u svijetu

Razdoblje pandemije bolesti COVID-19 bilo je idealno za ljubitelje knjige i čitanja koji su zatvoreni u svojim domovima bili posvećeni čitanju svoje „hrpice knjiga“. Global English Editing proveo je prikupljanje podataka iz različitih izvora, između ostaloga i iz Amazonovih servisa, a rezultati analize pokazali su da je 35 % korisnika tijekom pandemije čitalo više. Ovaj trend bio je najizraženiji u Kini. U ožujku 2020. zabilježena je 1,51 milijarda posjeta stranicama za e-trgovinu knjigama i literaturom, što je bilo povećanje od 8 % u odnosu na prethodni mjesec. Pet država u kojima se najviše čitalo prema osobi na tjednoj razini izraženo u satima su Indija (10.42), Tajland (9.24), Kina (8), Filipini (7.36) i Egipat (7.30). Slijede europske zemlje s prosjekom od sedam sati čitanja po osobi u Češkoj, Francuskoj i Mađarskoj. Oko 5.48 čita se u Španjolskoj, a 5.42 u Njemačkoj. No situacija je nešto drugačija kada se radi o djelatnosti nakladnika u svijetu. Najviše knjiga godišnje tiska se u Kini (440 000), a slijede Sjedinjene Američke Države, Ujedinjeno Kraljevstvo (101 981), Japan, Rusija, Njemačka (93 600) i Indija (90 000). Istraživanje je pokazalo da čitatelji više čitaju tiskana izdanja: njih 37,5 % čita knjige tvrdoga uveza, 32,6 % mekoga uveza, a 10,4 % čita e-knjige. Iz istraživanja izdvojit ćemo i sljedeće rezultate: tinejdžerice u Njemačkoj čitaju u prosjeku 17 minuta više od svojih vršnjaka. Njih 28 % u dobi od 14+ rado čita magazine. U Velikoj Britaniji žene čitaju više od muškaraca: gotovo 27 % žena i 13 % muškaraca čita svakodnevno. Samo 8 % Britanaca preferira slušanje knjige za razliku od čitanja (Debczak, 2020).

Na jednome od sveučilišta u Gani 2014. provedeno je istraživanje o čitateljskim navikama studenata. Rezultati su pokazali da 62,5 % ispitanika smatra da je čitanje važno i da im pomaže u boljem izražavanju: 81,5 % njih nije pročitao ni jedan roman ili fikciju u godinu dana, a 75 % ispitanika čita kako bi lakše položili ispite. Rezultati istoga istraživanja pokazali su da 62 % ispitanika posjećuje knjižnicu kako bi čitalo bilješke s predavanja, 25 % kako bi čitalo udžbenike, a samo 3 % ispitanika posjećuje knjižnicu kako bi čitalo romane. „Glavna prepreka za čitanje među ispitanicima je lijenost“, navodi Jemenšek (2021: 4).

2.2. Čitalačke navike u Hrvatskoj

Agencija Kvaka – Ured za kreativnu analizu – svake godine provodi istraživanje za Zajednicu nakladnika i knjižara te Hrvatsku gospodarsku komoru koje se objavljuje jednom godišnje u sklopu manifestacije Noć knjige. Istraživanje je provedeno i u Godini čitanja 2021.

Cilj je istraživanja ispitati tržište knjiga u Republici Hrvatskoj te provjeriti kakva je čitanost i kupovina knjiga među hrvatskim stanovništvom. Istraživanje je provedeno anketiranjem u kućanstvima na uzorku od 1000 ispitanika reprezentativnih po dobi, spolu i regiji. Uz to provedeno je i *online* istraživanje na 800 ispitanika, a cilj je bio ispitati koliko ti ispitanici čitaju i kupuju knjige te jesu li se njihove navike promijenile zbog pandemije. Rezultati su pokazali da se čitanost nije značajnije promijenila u odnosu na godine 2019. i 2020. te da je oko 45 % ispitanika pročitao barem jednu knjigu u posljednjih godinu dana. Najčešće se radi o ženskoj osobi (52 %), visokoobrazovanoj osobi (73 %), osobi čiji su prihodi kućanstva iznad 13 000 kuna (59 %) ili osobi koja živi na području Istre i Kvarnera (57 %). Isto se tako pokazalo da ispitanici anketirani *online* čitaju više – njih 82 %. Slično kao i u rezultatima dobivenima klasičnom anketom (na papiru) ponovo se najčešće radi o ženskoj osobi (88 %), visokoobrazovanoj osobi (87 %) i osobi koja živi u kućanstvu čiji su prihodi iznad 14 000 kuna (89 %).

Isto je istraživanje također pokazalo da je najveći broj ispitanika pročitao jednu do tri knjige tijekom godine, što čini 23 % *online* populacije i 20 % osobno anketiranih ispitanika u Republici Hrvatskoj. Nadalje, ispitanici su istaknuli da najviše čitaju dnevne novine na internetu (68 % *online* populacije), dok 42 % ispitanika čita portale ili blogove s autorskim kritičkim i drugim sadržajima. E-knjige čita 30 % *online* populacije, a rezultati pokazuju da to češće čine studenti i učenici (51 %).

Na kraju rezultati pokazuju da *online* populacija lako dolazi do kvalitetnih informacija o knjigama. Knjige ne predstavljaju luksuz, budući da samo 24 % *online* populacije smatra da su knjige skupe (što znači da njih 76 % misli na nisu), a s tom tvrdnjom ne slaže se njih 20 %. (usp. Kraus, 2021).

3. Metodologija, cilj i svrha rada

Kako bismo ispitali čitalačke navike studenata u digitalnome dobu, proveli smo istraživanje među njima metodom ankete. Metoda ankete u društvenim se znanostima koristi „s ciljem upoznavanja stavova i mišljenja populacije o određenim društveno relevantnim problemima (Milas, 2009: 397). Fowler (1993) navodi tri temeljna svojstva prema kojima se anketa izdvaja od ostalih istraživačkih metoda: 1) Svrha je istraživanja prikupljanje statističkih podataka koji opisuju neki aspekt proučavane populacije. 2) Osnovni način pribavljanja podataka pitanja su upućena ispitanicima. 3) Podaci se prikupljaju samo na uzorku, odnosno ograničenome dijelu populacije (Milas, 2009: 397).

Za ovaj je rad anketa formirana u Google obrascu i provedena na internetu od 15. listopada do 9. studenoga 2021. U anketi je sudjelovalo 322 studenta od 1. do 5. godine studija s pet fakulteta društveno-humanističkih znanosti u Zagrebu: Fakulteta hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu, Fakulteta političkih znanosti u Zagrebu, Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu te Hrvatskoga katoličkog sveučilišta u Zagrebu. Anketni upitnik bio je anonimn, a sadržavao je 30 pitanja, uključujući pitanja o spolu, godini te fakultetu.

Glavna hipoteza istraživanja bila je: *Studenti u digitalnome dobu čitaju povremeno*. Pomoćna hipoteza bila je: *Studenti češće čitaju na zaslonima nego tiskana izdanja medija i knjiga*. Svrha istraživanja bila je ispitati kakve su čitalačke navike ispitanika, koji su razlozi za čitanje, odnosno nečitanje, koliko internet i mediji na zaslonu utječu na čitanje tiskanih izdanja, koje aktivnosti mladi najčešće provode na internetu, kojim se medijima najčešće koriste za informiranje, edukaciju i zabavu, koliko je mladima čitanje prihvatljiva aktivnost, smatraju li da čitanje tiskanih izdanja u digitalnom dobu ima smisla. Na kraju smo željeli ispitati je li Godina čitanja 2021. „doprla“ do mladih čitatelja koji su okruženi društvenim medijima i pronalaze li vremena za užitek koji pruža čitanje.

4. Rezultati istraživanja i rasprava

U anketnome su istraživanju sudjelovala 322 studenta (90,4 % studentica i 9,6 % studenata). Najveći broj ispitanika studira na Fakultetu hrvatskih studija, Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Najveći broj ispitanika dolazi s druge godine prijediplomskoga studija, što je vidljivo u *Tablici 2*.

Tablica 2: Spol, razina i fakultet studiranja

SPOL (N = 322)	
Ž	90,4 %
M	9,6 %
FAKULTET	
Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu	24,6 %
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu	24 %
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu	23,1 %
Hrvatsko katoličko sveučilište u Zagrebu	15,9 %
Fakultet političkih znanosti u Zagrebu	12,5 %
GODINA STUDIJA	
1. godina prijediplomskoga studija	20,6 %
2. godina prijediplomskoga studija	24,4 %
3. godina prijediplomskoga studija	18,4 %
1. godina diplomskoga studija	16,2 %
2. godina diplomskoga studija	20,3 %

Kako bismo ispitali čitalačke navike studenata, na početku anketnoga upitnika pitali smo ih koliko često čitaju. Prema *Tablici 3* vidljivo je da ispitanici čitaju često (32,6 %), a slijedi povremeno čitanje (32,3 %). Svaki dan čita 15,5 % ispitanika. Rezultati prijašnjih istraživanja, konkretno na uzorku studenata Sveučilišta u Splitu¹, pokazuju da su slične navike studenti imali i prije razdoblja pandemije. Velik broj studenata, tijekom provođenja istraživanja 2016., čitao je kontinuirano, odnosno svaki dan, nekoliko puta tjedno, vikendom i nekoliko puta mjesečno, pri čemu se gotovo 48,1 % ispitanika redovito služio knjigom (Kuić, 2020).

Tablica 3: Čitalačke navike studenata u digitalno doba (N = 322)

svaki dan	15,5 %
često	32,6 %
povremeno	32,6 %
rijetko	18 %
nikada	1,6 %

Istraživanjem smo utvrdili i to da ispitanici čitaju različitu vrstu literature (*Tablica 4*), a najradije književnost (57,9 %). Nakon toga slijede knjige za mlade (47,7 %), publicistika (32,7 %) i stručna literatura (30,8 %).

Tablica 4: Preferirane knjige kod čitanja (N = 321)

književnost	57,9 %
knjige za mlade	47,7 %
publicistika	32,7 %
stručna literatura	30,8 %
priručnici	10,3 %
ostalo	5,4 %
knjige za djecu	2,8 %

U trenutku ispunjavanja anketnoga upitnika 55,9 % studenata čitalo je knjigu. U sljedećem pitanju izdvojili su i nazive knjiga (N = 180), a primijetili smo da su studenti čitali i dvije knjige istovremeno. Neki od čitanih naslova su: *Male žene*, *12 pravila za život*, *Emocionalna inteligencija*, *Odnosi s javnošću*, *Opasna ćud*, *Dnevnik Anne Frank*, *Anđeli i demoni*, *Orkanski visovi*, *Ne je potpun odgovor*, *Djevojka iz močvare*, *Okruženi idiotima*, *Kako ubiti pticu rugalicu*, *Povijest hrvatske književnosti u europskom kontekstu*, *Kako manje misliti*, *Zlatarovo zlato*, *Propuh*, *papuče i punica* i mnoge druge. Rezultati istraživanja pokazali su da je 92,2 % ispitanika pročitao barem jednu knjigu u 2021.

Studenti najčešće dolaze do knjiga i čitanja posjetom knjižnici (70,3 %). Podjednako kupuju knjige u knjižari (42,8 %), na sajmu knjiga (39,7 %) ili posudbom od prijatelja, a velik broj studenata, njih 35,9 %, dobiva knjigu na poklon. U odnosu na čitanje preko interneta i *online* kupovine studenti radije biraju tradicionalne načine dolaska do knjiga (*Tablica 6*). Stoga je važno osvijestiti i ulogu knjižnice u životu mladih. O ovoj temi pisali su brojni autori, kao što su Baršić-Schneider, Ivanović, Zanze, Vaupotić-Murati, Jagačić-Borić, čija istraživanja

¹ Istraživanje je provedeno na reprezentativnome uzorku studenata Sveučilišta u Splitu metodom prikupljanja odgovora anketnim upitnikom. Anketa je provedena od 14. do 27. svibnja 2016., a sudjelovalo je 164 studenta sa svih fakulteta Sveučilišta u Splitu.

navode Sabolović-Krajina i Peroš, a govore da mladi rijetko kupuju knjige i da do njih dolaze posuđivanjem iz knjižnica ili od prijatelja. Iako su mladi zadovoljni uslugama knjižnice, Sabolović-Krajina ističe da „mladi traže više literature za čitanje u slobodno vrijeme, više časopisa te znanstvenih knjiga i priručnika, knjige na stranim jezicima, nove tehnologije i nove sadržaje, obavijesti o zbivanjima iz lokalne zajednice te više prostora za vlastito izražavanje i sudjelovanje u životu knjižnice.“ (Cit. prema: Peroš, 2016: 41).

Tablica 6: Najčešći način dolaska do knjige i čitanja (N = 320)

posjet knjižnici	70,3 %
kupnja u knjižari	42,8 %
kupnja na sajmu knjiga	39,7 %
posudba od prijatelja	39,7 %
knjigu dobivam na poklon	35,9 %
kupnja u antikvarijatu	14,1 %
online	8,7 %

Nedostatak vremena najčešći je razlog za nečitanje, što je navelo 65,1 % ispitanika (Tablica 7). Na drugome su mjestu ispitanici istaknuli da provode slobodno vrijeme na drugačiji način (64,8 %). Da je nedostatak vremena prvi (najčešći) razlog zbog kojeg ne čitamo u digitalnome dobu tvrdi i Miha Kovač koji je „sudjelovao u međunarodnoj COST mreži E-Read koja je bila posvećena istraživanju promjena u čitateljskim navikama i razumijevanju pročitanoga uzrokovanih tehnologijama sa zaslonom“ (Kovač, 2020: 157). Među njegovih deset razloga zbog kojih ne čitamo i drugi su odgovori ispitanika poput: knjige su preskupe, a u knjižnicama su knjige koje me zanimaju obično posuđene, knjige me ne zanimaju, u slobodno vrijeme više volim šetati po trgovinama i družiti se s prijateljima.

Tablica 7: Najčešći razlog za nečitanje (N = 261)

nedostatak vremena	65,1 %
drugi oblik provođenja slobodnoga vremena	64,8 %
nedostatak interesa za knjige i čitanje	25,3 %
cijene knjiga	14,6 %
nedostupnost knjiga u knjižnicama	10,7 %
ostalo	2,8 %

Iz Tablice 8 vidljivo je da se studenti kao glavnim izvorom informacija za seminarske radove najčešće koriste znanstvenim i stručnim člancima iz baze članaka (52,2 %), a slijedi čitanje stručne literature (50 %). Velik broj studenata, njih 37 %, pri pisanju seminarskih radova koristi se svim navedenim kao izvorima (znanstvenim i stručnim člancima, stručnom literaturom, većim brojem članaka o temi dostupnima na internetu ili skraćenim poglavljima stručne literature). Ivanka Kuić istraživala je čitateljske navike studenata Sveučilišta u Splitu i pritom je upozorila da studenti čitaju digitalne tekstove skeniranjem, odnosno selektivno i fleksibilno. Koriste se svojim strategijama prije čitanja, pregledavaju nadolazeće tekstove, slike, grafikone, naslove, podnaslove. „Studenti se tako stalno kreću u rasponu od čitanja do odlučivanja, što im znatno remeti koncentraciju potrebnu za dubinsko čitanje. Prema tome – interaktivnost, linkanje, pretraživost, multimedijalnost, informacijsko bombardiranje i kognitivno opterećenje – to su čitateljske strategije, karakteristike i čitateljski habitus splitskih studenata.“ (Kuić, 2020: 156).

Tablica 8: Glavni izvor informacija za seminarske radove (N = 322)

znanstveni i stručni članci iz baze članaka	52,2 %
stručna literatura	50 %
sve navedeno	37 %
veći broj članaka o temi dostupnih na internetu (portali)	35,1 %
skraćena poglavlja stručne literature	12,4 %

Uz čitalačke navike studenata željeli smo ispitati koliko su mediji prisutni u njihovim životima te koje medije najčešće čitaju. Internet (92,2 %) i društvene mreže (78,9 %) najkorišteniji su mediji za informiranje, edukaciju i zabavu, što je vidljivo iz *Tablice 9*. Ove podatke potvrđuju i sveobuhvatni rezultati o korištenju interneta i društvenih mreža kojima se koriste stanovnici Hrvatske. Tako je u siječnju 2022. evidentirano da se 3,34 milijuna stanovnika Hrvatske koristi internetom (od ukupno 4,07 milijuna). Najviše hrvatskih stanovnika koristi se internetom u dobi iznad 65 godina (22 %), a 7,3 % u dobi od 18 do 24 godine (Digital 2022: Croatia, 2022).

Tablica 9: Najkorišteniji medij za informiranje, edukaciju i zabavu (N = 322)

internet	92,2 %
društvene mreže	78,9 %
televizija	26,7 %
radio	12,7 %
tisak	9 %

Instagram (39,6 %) najkorištenija je društvena mreža kojom se koriste ispitanici (*Tablica 10*). Slijede ostale mreže ili komunikacijski kanali: YouTube (19,3 %), Facebook (16,4 %) te WhatsApp (11,6 %).

Tablica 10: Najkorištenija društvena mreža ili komunikacijski kanal za informiranje, edukaciju i zabavu (N = 275)

Instagram	39,6 %
YouTube	19,3 %
Facebook	16,4 %
WhatsApp	11,6 %
Tik Tok	7,6 %
ostalo	5,5 %

Željeli smo ispitati i navike studenata u njihovo slobodno vrijeme. Kada bi studenti trebali odabrati aktivnost kojoj će posvetiti dva sata vremena u subotu ujutro, dobra serija na Netflixu bila bi prvi izbor kod 41,9 % ispitanika. Slijede dobar film na internetu (20,2 %), a 14,6 % ispitanika pročitao bi nekoliko stranica knjige. Vidljivo je to u *Tablici 11*.

Tablica 11. Subotnja aktivnost (N = 322)

pogledat ću dobru seriju na Netflixu	41,9 %
potražiti ću dobar film na internetu	20,2 %
pročitat ću nekoliko stranica knjige	14,6 %
preletjet ću objave na društvenim mrežama	9,6 %

S obzirom na to da živimo u digitalnome dobu, željeli smo ispitati mišljenje ispitanika o tomu što nudi, to jest „daje više“ u digitalnome dobu: knjiga ili mediji na zaslonu (Tablica 12). Ispitanici su u većoj mjeri, njih 71,4 %, odgovorili da mediji na zaslonu nude više, što nije u skladu s predstavljenim tvrdnjama iz istraživanja Manfreda Spitzera (2018), ali s obzirom na digitalno doba i današnje generacije koje se oslanjaju na digitalne medije niti ne začuđuje. Ovi rezultati moguće su i posljedica pandemije u kojoj su se studenti više služili digitalnim medijima jer su do tada mnoge studije izrađene u SAD-u pokazale da su studenti skloniji tiskanome mediju. Na američkom sveučilištu u Washingtonu provedeno je opsežno istraživanje koje je obuhvatilo 300 sveučilišta u svijetu, a jedinstvena je značajka toga istraživanja da je njime utvrđeno da 92 % studenata prednost daje tiskanoj knjizi u odnosu na e-knjigu (Kuić, 2020).

Rezultati istraživanja Mate Jurica i Snježane Dimzov o čitanju i učenju u digitalnome okruženju² pokazuju da se studenti koriste tiskanim medijima (knjigu) zbog lakše prenosivosti, zato što oni pružaju potpuniju sliku o predmetu koji uče te vole osjetiti papir u rukama, a često označavaju i pišu bilješke po papiru. Kada su u pitanju mediji na zaslonu, studenti ih vole zbog njihove lake dostupnosti, pretraživanja, povezivanja s drugim izvorima i uštede vremena (Juric, Dimzov, 2020).

Tablica 12: Knjiga ili mediji na zaslonu u digitalno doba (N = 322)

mediji na zaslonu	71,4 %
knjiga	24,8 %
ostalo	4,2 %

Iz Tablice 13 vidljivo je da studenti najradije čitaju zbog bijega od stvarnosti (21,4 %), zbog širenja vidika i prostora maštanja (18,9 %), a njih 13 % najveću prednost kod čitanja vidi u jačanju rječnika. Za 5,6 % ispitanika čitanje ima terapeutsku dimenziju. Kako su pisali brojni znanstvenici i autori, čitanje utječe na naš intelektualni razvoj. „Primarno je važno za našu sposobnost razvoja empatije, uživljanja u misli i osjećaje drugoga, a posljedično tome i za sposobnost da čitanjem uđemo u svjetove koje inače nikada ne bismo doživjeli te na taj način i sami doživimo ono o čemu je u tekstu riječ.“ (Peti-Stantić, 2021: 13).

Christina Clark i Kate Rumbold ističu da navika čitanja bez obzira na vrstu djela ima velik broj pozitivnih učinaka kao što su poboljšanje razumijevanja teksta i gramatike, širina rječnika, poboljšanje vještina čitanja i pisanja te stvaranje navike čitanja iz zadovoljstva, no čitanje povećava i opće znanje, omogućuje bolje shvaćanje drugih kultura, potiče sudjelovanje u zajednici te daje bolji uvid u ljudsku prirodu i odlučivanje (usp. Momčilović, 2018).

² Istraživanje je provedeno anketiranjem 253 studenta prijediplomskoga studija humanističkih znanosti u Splitu tijekom 2014., te 274 studenta prijediplomskoga studija društvenih znanosti u Zadru tijekom 2015. i početkom 2016. Ukupno je anketirano 527 studenata.

Tablica 13: Najveća prednost kod čitanja (N = 322)

bijeg od stvarnosti	21,4 %
širenje vidika	18,9 %
prostor maštanja	18,9 %
jačanje rječnika	13 %
užitak	8,1 %
zadovoljstvo	7,5 %
terapeutska dimenzija	5,6 %
sve navedeno	1,8 %

Iz Tablice 14 vidljivo je da ispitanici smatraju da je najvažnije u društvu u kojem živimo otputovati i upoznati različite kulture (62,5 %). Na drugom mjestu nalazi se brzo primiti i poslati informaciju (26,7 %) dok tek 4,1 % ispitanika smatra da je čitanje najvažnije u suvremenome društvu.

Tablica 14: Što je najvažnije u društvu u kojem živimo (N = 315)

otputovati i upoznati različite kulture	62,5 %
brzo primiti i poslati informaciju	26,7 %
pročitati dobru knjigu	4,1 %

Ispitanici najviše čitaju portale dnevnih novina (54,1 %), a slijede *lifestyle* portali i dnevno-informativni portali koji nemaju tiskano izdanje. Iz Tablice 15 vidljivo je da tek 16,6, % ispitanika čita portale o knjigama i književnosti, što je više u odnosu na čitanje lokalnih portala, televizijskih, sportskih ili radijskih portala.

Tablica 15: Najčitanije na internetu (N = 320)

portali dnevnih novina	54,1 %
<i>lifestyle</i> portali	51,6 %
dnevno-informativni portali (nemaju tiskano izdanje)	36,3 %
portali o kulturi i umjetnosti	24,4 %
portali o knjigama i književnosti	16,3 %
lokalni portali	14,4 %
portali televizija	12,2 %
sportski portali	11,6 %
radijski portali	3,6 %

Iz Tablice 16 vidljivo je da ispitanici portale s recenzijama knjiga i književnim kritikama posjećuju rijetko (33,4 %), 24,1 % to nikada nije učinilo, samo ih 6,9 % to čini često, a tek 4,7 % to čini uvijek.

Tablica 16: Portali s recenzijama knjiga i književnim kritikama (N = 320)

uvijek	4,7 %
često	6,9 %
povremeno	30,9 %
rijetko	33,4 %
nikada	24,1 %

Ohrabruje, međutim, činjenica da ispitanici posjećuju mrežne stranice nakladnika i da poznaju različite nakladnike (Tablica 17). Najviše posjećuju mrežnu stranicu Školske knjige (58,7 %), a slijede Profil (51,4 %), Mozaik knjiga (35,4 %), Znanje (33,7 %) te Naklada Ljevak (26 %).

Tablica 17: Posjet mrežnim stranicama nakladnika u 2021. (N = 288)

Školska knjiga	58,7 %
Profil	51,4 %
Mozaik knjiga	35,4 %
Znanje	33,7 %
Naklada Ljevak	26 %
Fraktura	13,2 %
Verbum	12,2 %
Planetopija	10,4 %
Naklada Slap	9,4 %

U izboru različitih društvenih mreža ispitanici najviše čitaju objave s Instagrama (61,8 %). U Tablici 18 vidljivo je da ispitanici čitaju objave s Facebooka (50,5 %), a značajno slabije s TikToka, Twittera i LinkedIna.

Tablica 18: Najčitanija društvena mreža (N = 319)

Instagram	61,8 %
Facebook	50,5 %
TikTok	10,7 %
Twitter	8,8 %
LinkedIn	2,2 %

U Tablici 19 vidljivo je da se 44,9 % ispitanika uglavnom slaže s tvrdnjom da je u medijima na zaslonu na raspolaganju više dostupnih sadržaja nego u tiskanim medijima, no tim pitanjem nismo dublje propitivali kojim se sadržajima posvećuju.

Tablica 19: U medijima na zaslonu na raspolaganju je više dostupnih sadržaja nego u tiskanim medijima (N = 321)

u potpunosti se ne slažem	7,8 %
uglavnom se ne slažem	7,2 %
niti se slažem niti se ne slažem	22,7 %
uglavnom se slažem	44,9 %
u potpunosti se slažem	17,4 %

Kako je vidljivo u *Tablici 20*, ispitanici se uglavnom slažu s tvrdnjom da sadržaje na novim medijima čitaju brzo i površno, što među ostalim potvrđuju i Kovačeva i Spitzerova istraživanja. Spitzer navodi da „elektronički udžbenici smanjuju uspjeh u učenju u usporedbi s tiskanim knjigama. Čak i studenti u Silicijskoj dolini 85 % svog vremena radije provode čitajući tiskane knjige, a razlog tomu je taj što tako bolje pamte sadržaj“ (Spitzer, 2021: 95). To nas ne čudi jer je prelijetanje sadržaja na internetu postalo karakteristično za digitalno doba. Kad preletimo sadržaj, reagiramo refleksno, ostavimo komentar, spremimo objavu, podijelimo neku emociju sviđanja, ljutnje, podrške, no ne razmišljamo previše o izvoru informacija ili o motivima osobe koja je podijelila određeni sadržaj.

Tablica 20: Sadržaje na novim medijima (medijima na zaslonu) čitam brzo i površno (N = 321)

u potpunosti se ne slažem	4 %
uglavnom se ne slažem	13,7 %
niti se slažem niti se ne slažem	21,2 %
uglavnom se slažem	48,3 %
u potpunosti se slažem	12,8 %

Iz *Tablice 21* vidljivo je da se 41,7 % ispitanika uglavnom slaže s tvrdnjom da je prelijetanje sadržaja pregazilo sposobnost čitatelja da dubinski čita određeni sadržaj.

Tablica 21: Prelijetanje sadržaja pregazilo je sposobnost čitatelja da dubinski čita određeni sadržaj (N = 321)

u potpunosti se ne slažem	5 %
uglavnom se ne slažem	6,9 %
niti se slažem niti se ne slažem	8,1 %
uglavnom se slažem	41,7 %
u potpunosti se slažem	38,3 %

Ispitanici najčešće čitaju prelijetajući sadržaj, što je vidljivo u *Tablici 22*. Dok je prelijetanje odličan način čitanja pri brznoj pretrazi informacija, ono postaje problem kada izgura druge načine čitanja, poput dubinskoga čitanja, na što upozoravaju Spitzer (2018) i Kovač (2021). Ono je prisutno kod 22,3 % ispitanika, a označava „čitanje tekstova u kojima se susrećemo s novim riječima, novim sintagmama i novim misaonim vezama, produbljujemo i proširujemo svoj vokabular“ (Kovač, 2020: 39). Ispitanici najmanje čitaju naglas.

Tablica 22: Najčešći način čitanja (N = 319)

prelijetanjem sadržaja	69 %
dubinsko (uživljeno) čitanje	22,3 %
čitanje naglas	3,8 %

Istraživanjem smo također željeli ispitati čitalačke navike ispitanika koje mogu biti potaknute i čitalačkim navikama u obitelji. Unatoč činjenici da je 59,5 % ispitanika odgovorilo da posjeduju kućnu knjižnicu (Tablica 23), čitanje kao navika u obitelji prisutno je kod 50,2 % ispitanika. Ovakvi rezultati potvrđuju stajališta Anite Peti-Stantić koja smatra da „Čitateljem i čitateljicom se ne rađa, nego se odlučuje postati na osnovi vjerovanja u vrijednosti pisane kulture i intelektualni potencijal vlastitoga uma, ali i zato što uživamo u čitanju.“ (Peti-Stantić, 2019: 272).

Tablica 23: Čitanje kao navika u obitelji (N = 321) / kućna knjižnica (N = 321)

Čitanje kao navika u obitelji	
da	50,2 %
ne	49,8 %
Kućna knjižnica	
da	59,5 %
ne	40,5 %

Čitanje knjiga nije prvi odabir među aktivnostima kojima ispitanici pribjegavaju kada se žele odmoriti od društvenih mreža (Tablica 24). Na prvome je mjestu odlazak u prirodu, što prakticira 39,7 % ispitanika, a slijedi gledanje televizijskih serija kod 20 % ispitanika.

Tablica 24: Odabir aktivnosti kao odmor od društvenih mreža (N = 320)

odlazak u prirodu	39,7 %
gledanje televizijskih serija	20 %
spavanje	18,8 %
čitanje knjiga	13,4 %

Prema Mihi Kovaču i njegovih deset razloga³ za čitanje u digitalnome dobu željeli smo ispitati s kojom se tvrdnjom (razlogom) ispitanici najviše slažu. U Tablici 25 vidljivo je da je glavni razlog za čitanje u digitalnome dobu, prema mišljenju ispitanika, onaj koji je Kovač naveo pod rednim brojem deset: *Čitanjem knjiga učiš misliti vlastitom glavom.*, s čime se slaže 22 % ispitanika. S devetim razlogom *Čitanje na stranom jeziku je prozor u svijet s kojeg se vidi i kući*; složilo se 6,8 % ispitanika. Tek 5 % ispitanika smatra da je razlog za čitanje *Djeca koja odrastaju u sredini u kojoj se čita, uspješnija su u životu.*, kao i *Ako dulje tekstove čitaš s papira, bolje ih razumiješ nego ako ih čitaš sa zaslona.*

³ 1. Ako znaš dobro čitati, vidiš i čuješ više. 2. Ako čitaš, poznaješ više riječi, zato možeš razmišljati o više stvari. 3. Ako dulje tekstove čitaš s papira, bolje ih razumiješ nego ako ih čitaš sa zaslona. 4. Ako se služiš tehnologijama sa zaslonima i čitaš knjige, naučit ćeš misliti na dva različita načina. 5. Ako čitaš, lakše razumiješ druge ljude. 6. Djeca koja odrastaju u sredini u kojoj se čita, uspješnija su u životu. 7. Među čitateljima ima više zadovoljnih i kreativnih ljudi nego među onima koji ne čitaju. 8. Čitanje je napor, no može biti i užitak. 9. Čitanje na stranom jeziku je prozor u svijet s kojeg se vidi i kući. 10. Čitanjem knjiga učiš misliti vlastitom glavom (Kovač, 2020: 162–163).

Tablica 25: Najvažniji razlog za čitanje u digitalnom dobu (N = 322)

Čitanjem knjiga učiš misliti vlastitom glavom.	22 %
Ako čitaš, poznaješ više riječi, zato možeš razmišljati o više stvari.	16,5 %
Među čitateljima ima više zadovoljnih i kreativnih ljudi nego među onima koji ne čitaju.	15,2 %
Ako čitaš, lakše razumiješ druge ljude.	12,4 %
Ako znaš dobro čitati, vidiš i čuješ više.	9 %
Čitanje na stranom jeziku je prozor u svijet s kojeg se vidi i kući.	6,8 %
Djeca koja odrastaju u sredini u kojoj se čita, uspješnija su u životu.	5 %
Ako dulje tekstove čitaš s papira, bolje ih razumiješ nego ako ih čitaš sa zaslona.	5 %
Ako se služiš tehnologijama sa zaslonima i čitaš knjige, naučit ćeš misliti na dva različita načina.	4,7 %
Čitanje je napor, no može biti i užitak.	3,1 %

Rezultati istraživanja na samome kraju pokazali su da je 47 % ispitanika (N = 248) znalo da je 2021. proglašena Godinom čitanja odlukom Vlade Republike Hrvatske, a na prijedlog Ministarstva kulture i medija. Među pokušajima naziva ove godine 15 % ispitanika navelo je odgovor Godina knjige, a slijede i Godina Marka Marulića, Juditina godina, Digitalna godina te Godina medija.

Zaključak

Rezultati anketnoga istraživanja o čitalačkim navikama studenata u digitalnome dobu pokazali su da u digitalno doba mladi čitaju često, a gotovo 15,5 % njih svakodnevno. U istraživanju su sudjelovala 322 studenta i studentica od prve do pete godine studija s pet fakulteta društveno-humanističkih znanosti u Zagrebu. Glavna hipoteza istraživanja bila je: *Studenti u digitalno doba čitaju povremeno*. Pomoćna hipoteza bila je: *Studenti češće čitaju na zaslonima nego tiskana izdanja medija i knjiga*. Istraživanjem smo potvrdili obje hipoteze, no ono se ne može poopćavati na cjelokupnu studentsku populaciju.

U Godini čitanja više od 90 % ispitanika pročitao je barem jednu knjigu dok je u trenutku ispunjavanja upitnika 59 % čitalo jednu do dvije knjige. Ispitanici najčešće čitaju zbog bijega od stvarnosti, a najmanje zbog nedostatka vremena. Čitanje je ispitanicima prihvatljiva aktivnost, no u odnosu na knjige češće biraju televizijske serije na Netflixu ili boravak u prirodi.

U digitalno doba ispitanici se više koriste medijima na zaslonu, a više od 70 % ispitanika smatra da oni nude više u odnosu na knjige. Ispitanici se najčešće koriste internetom i društvenim mrežama za informiranje, edukaciju i zabavu, a objave najčešće čitaju na Instagramu i Facebooku. Ispitanici čitaju na internetu, i to najčešće portale dnevnih novina i *lifestyle* portale, a najmanje portale o knjigama i književnosti. Rijetko ili povremeno posjećuju portale s recenzijama knjiga i književnim kritikama, ali posjećuju mrežne stranice nakladnika, poput Školske knjige, Profila, Mozaik knjige, Znanja i Naklade Ljevak. Preljetanje sadržaja najčešći je oblik čitanja na medijima na zaslonu, što potvrđuju i ostale medijske statistike.

Čitanje i u digitalnome dobu ima smisla. Ono nam pomaže da pobjegnemo od stvarnosti, da uđemo u prostor mašte, širimo vidike i jačamo rječnik. Čitanje nam pruža užitak, zadovoljstvo, ali i određenu terapijsku dimenziju. Možda nas čitanje odvodi u smiraj i odmak od užurbane svakodnevice u kojoj prevladavaju digitalni zaslone. „Digitalni mediji su dio naše kulture. Oni povećavaju našu produktivnost, olakšavaju nam život i služe nam za rasonodu“, tvrdi Spitzer (Spitzer, 2018: 282). Tako i ispitanici potvrđuju da čitanjem knjiga uče misliti vlastitom glavom, ako čitaju, usvajaju nove riječi, pa mogu razmišljati o više stvari. Među čitateljima ima više zadovoljnih i kreativnih ljudi nego među onima koji ne čitaju, smatraju ispitanici. Čitanje im nadalje omogućava lakše razumijevanje ljudi, te na samom kraju, dobrim čitanjem vidimo i čujemo više.

Literatura

- DataReportal. 2022. "Digital 2022: Croatia."
<https://datareportal.com/reports/digital-2022-croatia> (pristupljeno 15. lipnja 2022.)
- Debczak, Michele. 2020. "See What the World's Reading Habits Look Like in 2020."
<https://www.mentalfloss.com/article/636031/reading-habits-of-the-world-2020>. (pristupljeno 6. prosinca 2021.)
- Jemenšek, Anka. „Čitalačke navike srednjoškolaca u Mariboru“. 2021. *Varaždinski učitelj – digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*. God. 4. Br. 7. Varaždin. 2–10.
- Juric, Mate; Dimzov, Snježana. 2020. „Čitanje i učenje u digitalnom okruženju – usporedba studenata društvenih i humanističkih studija“. U: *Čitanje u ranoj adolescenciji*. Ur. Ivanka Batarelo Kokić i sur. Sveučilište u Splitu – Filozofski fakultet. Split. 163–182.
- Kovač, Miha. 2021. *Čitam, da se pročitam. Deset razloga za čitanje knjiga u digitalno doba*. Naklada Ljevak. Zagreb.
- Kraus, Tamara. 2021. „KVAKA. Noć knjige 2021.“
https://mvinfo.hr/file/articleAttachment/file/kvaka-istrazivanje-2021-23-4_2.pdf. (pristupljeno 1. prosinca 2021.)
- Kuić, Ivanka. 2020. „Digitalno čitanje – kako čitaju studenti Sveučilišta u Splitu“. U: *Čitanje u ranoj adolescenciji*. Ur. Ivanka Batarelo Kokić i sur. Sveučilište u Splitu – Filozofski fakultet. Split. 145–162.
- Mikić, Krešimir. 2015. „Medijska pismenost. Mediji kao prijenosnici humanih poruka, ideja, vrijednosti“. U: *Dijete i jezik danas. Dijete i mediji*. Ur. Dubravka Smajić i Valentina Majdenić. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku – Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Osijek. 13–48.
- Milas, Goran. 2009. *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap. Zagreb.
- Momčilović, Suzana. 2018. *Čitalačke navike i interesi postmilenijske generacije*. Sveučilište J. J. Strossmayera. Osijek. Završni rad.
<https://core.ac.uk/download/pdf/197551058.pdf> (pristupljeno 19. lipnja 2022.)
- Peroš, Ivan. 2016. „Čitateljski interesi i navike mladih u digitalnom dobu kao polazište za usluge narodnih knjižnica“. Diplomski rad. Sveučilište u Zadru. Zadar.
<https://repozitorij.unizd.hr/islandora/object/unizd%3A151/datastream/PDF/view> (pristupljeno 19. lipnja 2022.)
- Peti-Stantić, Anita, 2019. *Čitanjem do (spo)razumijevanja. Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Naklada Ljevak. Zagreb.
- Republika Hrvatska, Ministarstvo kulture i medija. 2021. „2021. godina proglašena Godinom čitanja u Hrvatskoj“. <https://min-kulture.gov.hr/vijesti-8/2021-godina-proglasena-godinom-citanja-u-hrvatskoj/20395> (pristupljeno 30. studenoga 2021.)
- Spitzer, Manfred. 2018. *Digitalna demencija. Kako mi i naša djeca silazimo s uma*. Naklada Ljevak. Zagreb.
- Spitzer, Manfred, 2021. *Epidemija pametnih telefona. Prijetnja zdravlju, obrazovanju i društvu*. Naklada Ljevak. Zagreb.
- Stantić, Vedrana, Peti-Stantić, Anita. 2021. *Znati(želja). Zašto mladi trebaju čitati popularnoznanstvene tekstove, i to odmah?* Naklada Ljevak. Zagreb.
- Wolf, Maryanne. 2019. *Čitatelju, vrati se kući. Čitateljski mozak u digitalnom svijetu*. Naklada Ljevak. Zagreb.

READING HABITS OF STUDENTS IN THE DIGITAL AGE

The year 2021 was declared the Year of Reading by decisions of the Government of The Republic of Croatia, at the suggestion of the Ministry of Culture and Media. Keen readers know that every day is a good day to read, and the proclaimed Year of Reading may have aroused the interest of the public to reach for a book on the shelf, donate a book, borrow it, or visit a bookstore or library. There are many reasons to read, and the Year of Reading is just one of them. But the question also arises: How this year reached young readers who are surrounded by social media and are the finding time for the enjoyment that reading provides? Therefore, this paper deals with the topic of perception of the influence of the Internet on the reading habits of young readers, students from the first to the fifth year of university. Therefore, this paper examines the reading habits of students in the digital age. The results of the survey showed young people read frequently, with 15.5% reading daily. In the Year of Reading, more than 90 percent of respondents read at least one book, while at the time of filling out the questionnaire, 59% were reading a book or up to two of them. Respondents most often read for escaping reality, least of all because of lack of time. The results of the research have shown that reading in the digital age makes sense – it helps us escape from reality, enter the space of imagination, broaden our horizons and strengthen the vocabulary. Reading gives us pleasure, pleasure, but also a certain therapeutic dimension.

Key words: Year of Reading, students, reading habits, digital age

Lara BULJAN GUDELJ – Sandra ŠUĆUROVIĆ

ČITANJE KAO TERAPIJA – PRIMJENA BIBLIOTERAPIJE U RADU S DJECOM, MLADIMA I ODRASLIMA

Primjena knjiga u terapijske svrhe ima dugu tradiciju te se, kao pomoćna tehnika, koristi u većini psihoterapijskih pravaca. Biblioterapija uključuje čitanje književnoga djela u kombinaciji s refleksijom, kreativnim pisanjem ili likovnim izražavanjem. Omogućuje da ono što se uvidi kroz književno djelo bude primijenjeno na osobnome primjeru, ali omogućuje i razvoj empatije, potom samoizražavanje, samopoimanje, sazrijevanje, osjećaj pripadnosti itd. U primjeni tehnike najvažniji je ispravan odabir književnoga djela. Voditelj radionice mora dobro poznavati polaznike biblioterapije kako bi odabrao djelo koje adresira njihove potrebe. Treba i sam poznavati sadržaj djela, paziti na njegovu duljinu i složenost te imati kompetencije za olakšavanje razumijevanja i uvida čitatelja kako bi pouku pročitana implementirao u vlastiti život. Cilj je ovog rada prikazati primjere uporabe biblioterapije u praksi te ponuditi stručnjacima konkretna djela koja mogu primijeniti u svome radu. Primjeri iz prakse koji će biti prikazani u ovome radu mogu se smatrati kombinacijom kliničke i razvojne biblioterapije koju u svrhu psihoterapijskoga rada mogu koristiti psiholozi, psihijatri i stručnjaci srodnih zanimanja koji imaju odgovarajuće vještine i znanja, a u svrhu prevencije i očuvanja mentalnoga zdravlja i široki spektar stručnjaka raznih profila.

Ključne riječi: biblioterapija, književna djela, prevencija, mentalno zdravlje

Uvod

Termin biblioterapija osmislio je Samuel McChord Crothers 1916. (McCulliss, 2012). Mazza (2021) navodi da je biblioterapija dobila kontinuiranu pozornost u stručnoj literaturi, ali kao metoda, terapijska tehnika i obrazovno sredstvo, a ne kao disciplina, teorijski okvir ili struka. Biblioterapija je važan klinički alat za stručnjake za mentalno zdravlje koji se mogu koristiti knjigom (beletristikom, publicistikom i poezijom) ili audiovizualnim materijalima, uključujući filmove, u svom radu s pacijentima u svrhu refleksije, ozdravljenja ili osobnoga rasta, a kroz raspravu ili likovno i literarno izražavanje (McCulliss, 2012). Biblioterapija se od najranijih dana koristila u psihijatrijskim institucijama. Početkom 19. stoljeća gotovo svaka psihijatrijska bolnica u Europi imala je knjižnicu. Od tada razni su autori pisali o vještinama i znanjima koje bi knjižničar neke ustanove trebao imati, vrstama knjiga koje se propisuju ovisno o dobi i problemu pacijenta te su se okupljali u društva kojima je svrha bila promicanje znanja i prakse biblioterapije (McCulliss, 2012).

Tri su oblika biblioterapije: institucionalna, klinička i razvojna (Bašić, 2021). U institucionalnoj biblioterapiji sudionici su pacijenti ili zatvorenici penološke ustanove, terapeute čini tim psihijatar, psihologa i knjižničara. Cilj je uvid u stanje klijenta kroz diskusiju o materijalu, a održava se individualno ili grupno. U kliničkoj biblioterapiji sudionici su osobe s emocionalnim problemima ili problemima u ponašanju, terapeuti su stručnjaci mentalnoga zdravlja ili knjižničari. Cilj je uvid sudionika u svoje stanje i promjena ponašanja, a provodi se kao grupna aktivnost. U razvojnoj biblioterapiji sudionici su zdrave osobe koje su u kriznoj situaciji, terapeuti mogu biti stručnjaci mentalnoga zdravlja ili knjižničari, učitelji, pedagozi i dr. Krajnja svrha biblioterapije jest poticanje optimalnoga razvoja i samoaktualizacija.

Cilj je ovoga rada prikazati primjere uporabe biblioterapije u praksi te ponuditi stručnjacima konkretna djela koja mogu primijeniti u svome radu. Primjeri iz prakse koji će biti prikazani u radu mogu se smatrati kombinacijom kliničke i razvojne biblioterapije jer se mogu raditi sa zdravim osobama i s osobama s izraženim emocionalnim problemima, grupno ili individualno te se dotiču psiholoških konstrukata.

1. Biblioterapija kao dio psihoterapije

Biblioterapija se kao pomoćna tehnika koristi u mnogim psihoterapijskim pravcima. U Freudovoj psihoanalizi bliska poveznica između biblioterapije i psihoterapije objašnjena je kroz obostranu uporabu predsvjesnoga i nesvjesnoga materijala za istraživanje unutarnjih osjećaja i korištenje riječi kao oblik koji pokušava riješiti unutarnji sukob (Mazza, 2021). Freud je umjetnike smatrao neuroticima, dok je Jung umjetnicima pripisivao odgovornost za davanje smisla djelu, a ne psihološkoj analizi (Mazza, 2021). Biblioterapija se jako dobro uklapa u geštalt teorijski okvir, i to kao terapija čitanjem, narativna terapija i ekspresivna terapija. Geštalt teoretičari smatraju da se uporabom toga medija rješavaju unutarnji sukobi i završavaju neriješeni procesi. To se odvija kroz, za geštalt, važne značajke: *svjesnost* i *sada i ovdje* (Roodt, 2006). Postizanjem svijesti o stanju određenoga životnog pitanja omogućuje se rad na promjeni. Glavna premisa kognitivne terapije jest da je način na koji klijenti percipiraju svoje životne situacije i izazove najznačajniji uzrok emocija i ponašanja (Collins, Furman, Langer, 2006).

Prema Judith Beck (2007) ljudska spoznaja podijeljena je u tri područja i uključuje automatske misli, posredujuća vjerovanja i bazična vjerovanja. Automatske misli primarna su meta intervencije i najdostupnije su klijentovoj svjesnosti. Sastoje se od misli koje se javljaju bez ikakva promišljanja ili obrazloženja. To su slike ili misli koje prolaze nečijim umom u određenim situacijama. Naše viđenje neke situacije ovisit će o predznaku tih automatskih misli, tj. o tome jesu li one negativne ili pozitivne. Posredujuća vjerovanja sastoje se od pravila, stavova i pretpostavki koje osoba ima o sebi, svijetu i drugima. Bazična vjerovanja najdublja su razina vjerovanja, generalizirana su i rigidna te ovise o našim ranim iskustvima i učenjima. Prema Reiteru (1997) ciljevi su biblioterapije koji odgovaraju ciljevima kognitivne terapije:

- 1) poticati realistično razmišljanje i rješavanje problema
- 2) razvijati kreativnost, samoizražavanje i veće samopoštovanje
- 3) ojačati komunikaciju, posebno vještine slušanja i govora
- 4) pronaći novo značenje kroz nove ideje, uvide i/ili informacije.

2. Prevencija i zaštita mentalnoga zdravlja

Razvojna biblioterapija za djecu i mlade odnosi se na korištenje literature za poticanje zdravoga društvenog i emocionalnog rasta ili održavanje normalnoga mentalnoga zdravlja. Biblioterapija može potaknuti uvid i dublje razumijevanje sebe, pomoći čitateljima da pronađu rješenja osobnih problema, potom pomoći razvoju životnih vještina ili poboljšanju slike o sebi (McCulliss, Chamberlain, 2013). Utvrđeno je da se biblioterapijom može utjecati na poboljšanje sljedećih problema u dječjoj i adolescentnoj dobi: agresivnost, vršnjačko nasilje, anksioznost, depresija, suočavanje s bolesti i invaliditetom, problemi u odnosu s roditeljima, pretilost, seksualnost, socijalni razvoj i razvoj samopoštovanja te pojedini emocionalni i ponašajni poremećaji, a McCulliss i Chamberlain (2013) prikazali su relevantnu literaturu i zaključke.

U svrhu psihoterapijskoga rada biblioterapijom se mogu koristiti psiholozi, psihijatri i stručnjaci srodnih zanimanja koji imaju odgovarajuće vještine i znanja, a u svrhu prevencije i očuvanja mentalnoga zdravlja, biblioterapijom se mogu koristiti stručnjaci različitog spektra koji rade s djecom. U školskome okruženju to su ponajprije učitelji i stručni suradnici. Zašto bi se učitelji ili drugi stručnjaci koji rade s mladima trebali koristiti biblioterapijom u svome radu? Barem iz sljedećih devet razloga (Aiex, 1993):

- 1) pojedinac uči da on ili ona nije prva ili jedina osoba koja se susreće s takvim problemom
- 2) pokazuje pojedincu da postoji više od jednog rješenja problema
- 3) pomaže osobi slobodnije razgovarati o problemu
- 4) pomaže pojedincu u planiranju konstruktivnoga postupka za rješavanje problema
- 5) razvija samopoimanje pojedinca

- 6) ublažava emocionalni ili mentalni pritisak
- 7) potiče pojedinčevu iskrenu samoprocjenu
- 8) pruža način da osoba pronađe interese izvan sebe
- 9) olakšava razumijevanje razloga ljudskog ponašanja ili motivacije.

U svrhu ostvarenja cilja rada u ovome će se poglavlju prikazati konkretne priče kojima se moguće koristiti u radu na određenim problemima i njihovoj prevenciji, način odabira teksta, mogućnosti analize i uporabe odabranoga teksta te, naposljetku, prikaz mogućih projektnih aktivnosti koje uključuju biblioterapiju. Priče se mogu koristiti u individualnome i grupnome radu, a odabir priče ovisi o potrebama sudionika biblioterapije. Djelo argentinskoga psihologa Jorgea Bucaya *Ispričat ću ti priču* (2015) sastoji se od 50 kratkih priča kojima autor vodi svog klijenta, u priči Damiena, ali i sve čitatelje, kroz važne životne dileme i pitanja. Neke priče su prigodne za adolescente dok će neke vjerojatno razumjeti samo odrasli. Iskustveno je dokazano da se s adolescentima mogu primjenjivati priče *Okovani slon* za prepoznavanje naučene bespomoćnosti, *Stvarna vrijednost prstena* kao prevencija podilaženja vršnjačkome pritisku, tj. pripadnosti grupi iskazivanjem nepoželjnih ponašanja, *Bipolarni kralj* za edukaciju o kognitivnim distorzijama i negativnim automatskim mislima te *Žabe u vrhnju* kao prorada straha od neuspjeha kroz samosabotažu u učenju i sportskim natjecanjima.

Kao primjer načina obrade koristit ćemo priču *Okovani slon* (Bucay, 2015) koja govori o slonu koji je bio vezan tankim konopcem na malom kolcu koji je lako mogao otrgnuti kada je narastao, međutim vezan je istim konopcem otkako je bio mali. Tada je pokušavao istrgnuti se, nije uspio i prihvatio je vlastitu nemoć kao trajno stanje bez uvida u svoju trenutnu snagu. Ovom pričom može se raditi na učeničkoj naučenoj bespomoćnosti, ali i na educiranju učitelja u njezinu prepoznavanju. Naučena bespomoćnost Seligmanov je pojam (1972) koji se odnosi na uvjerenje neke osobe da akcije koje poduzima neće dovesti do željenoga cilja pa se ona prepušta osjećaju bespomoćnosti i ne vidi da postoji prilika da može pomoći sama sebi i riješiti nepovoljnu situaciju u kojoj se nalazi. Razvija se iz teorije atribucija koja definira kako objašnjavamo ponašanja drugih te kako vidimo sami sebe (Brdar, Rijavec, 1998). Nakon čitanja navedene priče, učenicima se mogu postaviti sljedeća pitanja:

- Kako se slon osjeća? Na temelju čega si to zaključio? Koje osjećaje u tebi budi njegovo stanje? Što bi se dogodilo kada bi slon pokušao otrgnuti okove? Zbog čega to ne pokušava? Opiši situaciju u svome životu koja te podsjeća na ovu priču. Sada kada imaš nove spoznaje, što bi mogao učiniti drugačije?

Ista pitanja mogu se postaviti i učiteljima uz dodatak pitanja koja se odnose na viđenje njihovih učenika te njihova međusobnoga odnosa.

- Kako se ponaša učenik koji više puta doživljava neuspjeh u učenju? Opišite situaciju u radu koja vas podsjeća na ovu priču. Sada kada imate nove spoznaje, što biste mogli učiniti drugačije?

Cilj daljnje rasprave o ovome djelu bio bi shvatiti što je to naučena bespomoćnost, kakve zamke nam postavlja te kako pomoći sebi i drugima nadvladati te zamke. Neovisno o tome kojim se književnim djelom koristimo u biblioterapiji, koji se problem pokušava prevenirati te na koji aspekt se nastoji djelovati, biblioterapija bi se trebala provoditi s ciljem jačanja kritičkoga mišljenja djece i odraslih te poticanja drugačijega sagledavanja situacije. Stoga se gotovo uvijek rasprava može poticati sljedećim zadacima i pitanjima:

- Razmisli o problemu/situaciji/događaju o kojemu razgovaramo te napiši novu priču koja bi oslikala navedenu problematiku.
- Osjećaj koji ti je probudilo književno djelo oslikaj slikom.
- Zamisli da se priča prekinula na nekom izabranome dijelu i napiši drugačiji kraj.
- Što bi se dogodilo drugačije da je jedan od likova u nekoj važnoj situaciji izabrao drugačije? (Potrebno odabrati lik s kojim se osoba najviše identificira te situaciju koja je najbližnja njegovoj ili najprimjenjivija.)
- Čije postupke razumiješ i opravdavaš, čije ne? Što bi ti napravio da si na mjestu tog lika? Što je netko od likova učinio, a što bi ti mogao pokušati napraviti u svojoj situaciji? Koji lik ti je najdraži? Koji lik najviše slič

tebi i zašto? Podsjeća li te neki lik na neku tebi blisku osobu i po čemu?

- Kada bi se sutra probudio kao jedan od likova ovoga djela, koji bi lik želio biti i zašto? Koji lik nikako ne bi želio biti i zašto?
- Koji ti je najdraži dio priče? Zašto? Što ti nudi? Koji osjećaj ti budi?
- Što misliš da će se dogoditi s likovima u bliskoj budućnosti, a što za 10 godina?

Biblioterapija se može koristiti i za jačanje socijalnih vještina te emocionalnih reakcija djece i adolescenata, osobito onih s teškoćama u razvoju, kroz razgovor o reakcijama likova u socijalnim situacijama i posljedicama tih reakcija. U tu svrhu mogu se pričati priče iz vlastitoga iskustva o tome kako smo se ponijeli kada nas je netko uvrijedio, naljutio, razočarao, iznenadio i sl., te na koji smo način reagirali i jesmo li mogli i/ili trebali reagirati drugačije.

Kao što je navedeno, biblioterapijom se možemo koristiti u raznim okolnostima. Primjer projekta planiranoga za osnovnoškolce u Godini čitanja usmjeren je na obogaćivanje čitalačke i emocionalne pismenosti, a svrha je projekta prikupljanje priča i legendi usmenom narodnom predajom, zapisa tih priča i legendi uz identifikiranje emocije koja je u njihovoj srži, objašnjenje emocije riječima i likovnim izrazima djeteta te posredno jačanje čitalačke i emocionalne pismenosti uz njegovanje nematerijalne kulturne baštine. Uz vodstvo stručne suradnice psihologinje i učitelja učenici identificiraju emociju koja se nalazi u srži djela, opisuju ju svojim riječima, o njoj pišu pjesmu, sastav ili se izražavaju likovnim djelom. Djeca i adolescenti kanaliziraju prisustvo neugodnih emocija (strah, anksioznost, ljutnja) u ostvarenje nečega pozitivnog i trajnog čime obogaćuju sliku o sebi i poboljšavaju samopouzdanje. Projekt uključuje zadatke različite vrste složenosti tako da u njega mogu biti uključena i djeca s posebnim potrebama, tj. učenici s teškoćama u razvoju i nadareni učenici. Primjerice, za učenike s teškoćama u razvoju zadatak je izabrati boju koja najbolje opisuje osjećaj koji im izaziva pročitano književno djelo dok za nadarene može biti esej o glavnoj misli djela. Dakle, ovakva vrsta projekta nema zadanu literaturu, može se primjenjivati u svim krajevima Hrvatske s djelima karakterističnima za ta područja te u osnovi nije bitno koja djela će učenici ponuditi, nego refleksija koju će na njih dati.

Povodom obilježavanja Međunarodnoga dana tolerancije može se koristiti pjesma Dobriše Cesarića *Slap* (Cesarić, 1970) kao motivacijski uvod za razradu rasprave o toleranciji i osobnoj odgovornosti svakoga učenika u stvaranju društva prihvaćanja i poštivanja različitosti. Pjesma se na sličan način može koristiti i za poticanje zaštite okoliša, radne etike i produktivnosti, pozitivne obiteljske atmosfere itd.

3. Poetska terapija

Terapija poezijom jedan je od aspekata ekspresivne terapije, a podrazumijeva upotrebu pjesama u terapijske svrhe za izlječenje i razvoj pojedinca. U terapiji se mogu primjenjivati postojeće pjesme koje terapeut procijeni kao adekvatne za problematiku s kojom se klijent suočava, no isto tako kao oblik terapije može se poticati klijenta da sam napiše pjesmu na zadanu ili slobodnu temu (Malchiodi, 2013). Kao podvrsta biblioterapije terapija poezijom usmjerena je na analizu i razumijevanje osjećaja, kako vlastitih tako i tuđih. Pisanjem i čitanjem pjesama klijenta se potiče da dođe u doticaj s vlastitim emocijama, a ovaj vid terapije najčešće se koristi kao potpora drugim terapijskim tehnikama. Čitajući poeziju, osoba se može identificirati s raspoloženjem pjesnika i tijekom misli koje su pretočene u pjesmu, što ima terapijski učinak. Kada osoba shvati da određeni problem, dvojba, gubitak ili iskustvo, koji su bolni, nisu jedinstveni samo za nju te da su i drugi ljudi to već proživjeli, neće imati osjećaj otuđenja od drugih. Hedges (2017) zaključuje da je teško pronaći emociju koju već netko pjesmom nije opisao: od ljubavi, radosti, uzbuđenja do gubitka, straha, tjeskobe ili razočaranja.

Brenner (1974) opisuje povezanost fantazija i stvaranja književnih djela pri čemu ističe povezanost između poezije i psihoanalize. Prema Freudovu stajalištu u poeziji i psihoanalizi obrađuju se nesvjesni i predsvjesni sadržaji te instinktivne želje i unutarnji sukobi. Kroz pisani izričaj klijent može lakše osvijestiti potisnute emocije i raditi na rješavanju emocionalnih konflikata. Hedges (2017) postulira da učinkovita poezija egzistira na dva nivoa te ističe poveznicu između čitanja i pisanja pjesama i psihoterapijskoga procesa. Prvi je nivo sadržaj ili

ideja pjesme, a drugi dio je izražajni, a ostvaruje se jezikom, ritmom, rimom i slikama. I u terapijskome procesu postoji sadržaj u vidu određenoga problema dok se izražajni dio manifestira u odnosima koji se stvaraju između terapeuta i klijenta.

Terapija poezijom prema modelu Nicolasa Mazze obuhvaća tri komponente kojima objašnjava različitu upotrebu poetskih tehnika s različitim profilima klijenata. Sve tri komponente mogu se koristiti u savladavanju problema iz spektra emocionalnih, kognitivnih ili bihevioralnih spoznaja. Prva komponenta uključuje uvođenje literature, tj. koriste se postojeće pjesme koje se čitaju klijentu ili ih on sam čita. Prije nego što pjesmu uvede u terapijski proces, terapeut treba sam ispitati svoje reakcije na pjesmu te procijeniti koliko je pjesma prikladna za problem s kojim se određeni klijent suočava. Nakon što je klijent upoznat s pjesmom, postavljaju se pitanja usmjerena na osobnu refleksiju te se klijentu nudi mogućnost da promijeni dijelove pjesme kao i njen završetak. Druga komponenta naziva se izražajna ili kreativna i obuhvaća poticanje klijenta na pisanje poezije i izražavanje emocija pjesmom. Kroz treću komponentu klijentu se pomoću metafora pomaže shvatiti i razložiti složene emocije. Metafore se koriste na različite načine u kliničkoj praksi, a najčešće za povezivanje unutarnje i vanjske stvarnosti (Mazza, 2021). U nastavku rada bit će prikazano korištenje poezije u praksi na primjeru dviju pjesama koje su napisane sa svrhom uporabe u terapiji poezijom, a čija tematika potiče klijente na osvještavanje emocija.

3.1. Primjena poetske terapije u praksi

Korištenje pjesme u terapijskome procesu u prvome koraku klijentu bi trebalo omogućiti identifikaciju tako da se klijent može poistovjetiti sa sadržajem pjesme. Zatim bi sadržaj pjesme trebao kod klijenta potaknuti dublji uvid u vlastite emocije i potaknuti ga na prorađivanje problema. Postavljanjem pitanja terapeut potiče klijenta na dublju prorađivanje reakcija na pjesmu i usporedbu sa stvarnim klijentovim problemom. U zadnjem koraku klijent i terapeut zajednički sagledavaju pjesmu iz različitih perspektiva i traže razne poglede koji su usmjereni na suočavanje s problemom i nude moguća rješenja (Hynes, Hynes-Berry, 2018). Na pjesmi *Strah i ja* objasniti će se koraci koji se primjenjuju u praktičnome radu s klijentima pri čemu će se iznijeti stvarni problemi klijenata i njihove reakcije na pjesmu.

Strah i ja

Strah i ja kao dva najbolja prijatelja u igri lovice.

Čas bježim od njega,

čas se brinem što ga nema

Strah i ja dva nerazdvojna suputnika

u vrtlogu života isprepleteni mislima bez sadržaja,

s uvijek istim pitanjem bez odgovora.

Što ako?

Strah i ja i pitanje bez odgovora putujemo kroz život,

ostavljajući stanice i ljude u sjeni, ostavljajući sreću i tugu.

Ostavljajući uspomene i nade u neprestanom traženju odgovora

na pitanje bez odgovora.

Što ako?

Ah, što ako...

(Šućurović, 2021)

Pjesma *Strah i ja* odabrana je za rad s klijentima koji imaju simptome iz spektra anksiozno-depresivnih poremećaja kako bi se kod klijenta potaknulo osvještavanje misli i emocionalnih procesa vezanih za njihove životne strahove. Odabir pjesme u kojoj je glavna emocija u skladu s dominantnim raspoloženjem klijenta u skladu je s iso principom koji naglašava važnost klijentove identifikacije s pjesmom. Altshuler (1944) osmislio je iso princip kao metodu upravljanja raspoloženjem te je u svojim začetcima korišten u terapiji glazbom, a kasnije je implementiran u druga područja terapijskoga rada. Klijentica koja je nedugo prije terapije završila s kemoterapijskim procesom svoju identifikaciju s pjesmom opisala je na sljedeći način:

Pjesmu kao da sam ja pisala. I te kako se prepoznajem jer, iako strah ne bih nazvala svojim prijateljem, sveprisutan je. Što ako...? moje je često pitanje, što naglas, što u sebi, u zadnje dvije godine. Taj Što ako...?

Klijentica je u intenzivnome strahu od ponovnoga javljanja bolesti, učestalo joj se pojavljuju negativne automatske misli vezane uz ponovno javljanje bolesti koje nije u moguće zaustaviti. Kontinuirano ruminiranje klijenticu dovodi do ponavljajućega proživljavanja negativnih emocionalnih stanja iz faze dok je bila bolesna i ometa ju u svakodnevnome funkcioniranju i suočavanju sa strahom. Analizom pjesme klijentica je istaknula da joj se javljaju i strahovi vezani uz situaciju na globalnoj razini, djecu i potres. Proces ruminacije koji proživljava opisala je na sljedeći način:

Pjesma me osvješćuje u tome da je taj Što ako...? konstantan jer ne uspijevam svladati svoje misli koje, kada sam sama, odu u milijun pravaca koji me odvedu u apsolutno krivom smjeru. Problem je što sam svjesna toga, ali isto ponavljam, i tako ukруг. Tako da je ova pjesma – moja pjesma. Nažalost.

Drugi klijent ističe da ga pitanje *Što ako...?* dovodi u stanje nelagode jer je to pitanje koje si je u životu postavio bezbroj puta, a uz koje uvijek veže negativne emocije – bilo da je pitanje povezao s razvojem sportske karijere, izbora fakulteta ili odnosa s određenim ljudima. Uvijek kada sebi postavi to pitanje, strah ga je da se određene situacije ne razviju u lošem smjeru i ometu njegove postavljene ciljeve. Klijent je naveo da ga je to pitanje ponekad dovodilo do „ludila“ jer, dok je razmišljao o tome, ne bi se uspijevao koncentrirati na sadašnji trenutak i obveze koje su bile tekuće.

Klijentica koja duži niz godina ima dijagnosticiranu neizlječivu bolest iznijela je da je pjesma točno ono o čemu razmišlja svakodnevno te da je strah od pogoršanja zdravstvenoga stanja u njezinu životu kao nepozvan gost koji se ne da otjerati.

Nekad pomislim da mi je strah najbolji prijatelj i mislim da ne postoji osoba na ovom svijetu koja se boji više od mene. Podsjeća me na moj život još od 2012. Nažalost i sada je tu, stalno... Ne da se otrgnuti, kao naporan gost.

Navedene izjave pokazuju da je prorada navedene pjesme u terapijskome procesu pomogla klijentima da uvide i osvijeste svoje misli i emocije vezane uz strah. S druge je strane pažljivom opservacijom refleksije klijenata dobiveno obilje korisnih informacija za daljnji proces terapijskoga rada. U daljnjemu radu s klijentima terapijski je cilj bio usmjeren na prihvaćanje straha i učenje adekvatnih načina suočavanja sa strahom.

Važnost prihvaćanja i suočavanja sa strahom istaknula je klijentica koja je u tretmanu zbog sportskoga razvoja i koja je već svladala određene tehnike suočavanja sa strahom. Ona je istaknula da je važno strah prihvatiti kao nešto normalno i sveprisutno u životu i da nikada ne možemo unaprijed znati odgovor na pitanje *Što ako...?*

Moja subjektivna interpretacija pjesme bila bi prihvaćanje straha kao nečeg normalnog, kao nečeg što će uvijek biti prisutno u životu i nešto što treba prihvatiti. Emocija, osjećaj koji budi jest uznemirenost, ali i nemoć. Nemoć u pozitivnom smislu – nikad zapravo ne možemo znati: Što ako...? Što ako odustanem i to se ispostavi kao najbolja moguća odluka za mene? A što ako ne odustanem i ostvarim sve ono što sam htjela? Ne mogu znati: Što ako...? Ali znam da mogu dati sve najbolje od sebe u ovom trenutku i raditi to sve dok vidim smisao u tome i nadati se najboljemu.

Klijent koji je u tretmanu zbog problema vezanih uz posttraumatski stresni poremećaj naveo je da bitno suočiti se sa strahom i ne dopustiti da strah ometa trenutne želje i akcije.

Prva misao kao i sama pjesma – strah. On je uvijek tu. Ima ga malo više ili malo manje. Kao i to legendarno pitanje: Što ako...? Ali kažem: Stop! Ne! Idem dalje, imam nove ideje, želje. Ajmo, juriš dalje! Ranjen i uzdrman, ali samo naprijed.

Klijentica, koja je vrhunska sportašica i koja je kroz sportsku karijeru i rad na mentalnoj pripremi uspjela

razviti načine kako se nositi sa strahom kada se on pojavi, istaknula je da je kod nje pjesma potaknula osjećaj sreće jer je osvijestila koliko je napredovala u suočavanju sa strahom unatrag tri godine te da sada na strah gleda kao na normalnu pojavu koja se događa svima, ali svi imamo svoje načine kako se s njim suočavamo.

Pjesma *Strah i ja* korisna je za rad s klijentima koji su u tretmanu radi anksiozno-depresivnih smetnji te se suočavaju s određenim životnim situacijama koje negativno utječu na njihovo raspoloženje. Međutim, pjesma se može upotrijebiti u radu s klijentima različitih profila jer nam može pokazati načine suočavanja sa strahom kod klijenta, što nam pak daje bolji uvid u njegov mentalni svijet i pomaže u odabiru metoda rada. S druge strane pjesma *Pronaći sebe* prvenstveno je namijenjena klijentima koji teže osobnomu rastu i razvoju, a ne moraju imati trenutne životne probleme ili strahove.

Pronaći sebe

*Pogledaj u ishodište bića svog
i daj umu svom nalog
Otkrij sebe pravog
Otkrij sebe stvarnog
Otkrij što te veseli
Oko čega strast se dijeli*

*Isključi sve želje drugih
Pronađi sebe u mnoštvu
Svojih uloga
U stoljećima
Tuđih očekivanja*

*Stani na loptu nesigurnosti
Odbaci strah i promisli*

*Čemu se veseliš
Što strastveno želiš*

*Otkrij sve potencijale svoje
Pokaži svijetu svoje boje
A svoje mane stavi tamo negdje sa strane
Jednoga dana
Kad spoznaš istinskog sebe
Kad ljubav i strast se spoje
I one će postati boje*

*Pronaći sebe zadatak nije lak
Odvaži se i ne brini ako će drugi misliti da si čudak
Biraj svoj put
mišljenjima drugih netaknut
Samo tvoje srca zna
Što ga ispunjava*

*U ishodištu bića tvog
 Stoje dimenzije neotkrivenog
 Skrivaju se snovi
 Neostvarenog
 Mogućnosti tebe
 Jedinstvenog
 Snovi djeteta
 Vječnog*

*Odbaci strah
 Drzni se i kreni
 Nabaci osmijeh zaneseni
 I postani sebi savršeni.*

(Šućurović, 2021)

Pjesma je usmjerena na poticanje pojedinca na osvještavanje želja i snova, na promišljanje o trenutnim prioritetima i otkrivanju svih njegovih potencijala koji su možda trenutno skriveni, a mogli bi pomoći u daljnjemu razvoju. U nekim životnim fazama dobro je promisliti o tome jesu li naši životni prioriteti usklađeni s našim istinskim željama i jesmo li uspješni doprijeti do svih svojih mogućnosti i ostvariti se u njima. Sadržaj pjesme trebao bi potaknuti osobu da preispita koliko je trenutno u životu uspjela ostvariti svoje snove i ciljeve te ima li nove životne ciljeve kojima teži.

U daljnjemu tekstu bit će izneseni dojmovi ispitanika na gore navedenu pjesmu te istaknuti stihovi koje su ispitanici odabrali kao najdojmljivije. Dojmovi ispitanika primarno upućuju na to da su se uspješno identificirali sa stihovima pjesme, kao i to da ih je pjesma potaknula na promišljanje o vlastitome životu, životnim ciljevima i prioritetima, što je i bio cilj. Dio ispitanika istaknuo je da je pjesma zapravo kao vodič koji potiče osobu na introspekciju. Budući da pjesma kod ispitanika budi osjećaj identifikacije i potiče na razmišljanje, može se smatrati primjenjivom za rad u terapiji poezijom.

Kao stihove koji su ih se najviše dojmili ispitanici su istaknuli stih povezan sa snovima djeteta, stih koji upućuje na mogućnost promjena naših mana, te stih: Čemu se veseliš, što stvarno želiš. Jedna je ispitanica povezala stih s dječjim pogledom na svijet: Osobno me se najviše dojmio dio gdje se spominju snovi djeteta. To je zapravo to! Kada si dijete, gledaš čistoga srca život.

Drugi ispitanik istaknuo je kako ga je pjesma navela na promišljanje te da ju je doživio kao vodič prema boljemu životu. Također se identificirao sa stihom o snovima djeteta.

Pjesma je odlična, ja bih je čak svrstao u nešto kao psihološki vodič. Objašnjava, vodi i daje „recept“ za bolji život. Svaka strofa je poglavlje za sebe i da se promisli što to znači. Meni znači utoliko što nastojim živjeti po tome. Pronaći svoj put i svoju sreću. Nekako mi je vodilja stih: Snovi djeteta vječnog. Jer ja razmišljam tako, dok je dijete u meni i maštam smatram da živim i da sam sretan.

Uz stih o snovima djeteta često je istaknut i stih: *A svoje mane stavi tamo negdje sa strane, jednoga dana i one će postati boje.* Taj stih na ispitanike djeluje poticajno u smislu osobnoga razvoja i mogućnosti promjene jer upućuje na to da nismo nepromjenjiva bića, već da uz rad na sebi i fleksibilan pristup možemo mijenjati svoj mentalni postav i svoje ponašanje.

Pjesma nas poziva da preuzmемо život u svoje ruke, istražimo i osjetimo srž svoga bića i tako pronađemo i smisao svega ovoga. Pjesma me podsjeća na to da je to i moja dužnost na zemlji (op. a. Ovi su dijelovi pisani u imperativu.), ali i stvara osjećaj podrške na tom putu. Najviše me se dojmio stih: *A svoje mane stavi tamo negdje sa strane, jednoga dana i one će postati boje.* Podsjeća me na to da nosimo u sebi puno različitih „sjena“, ali i da su one također dio nas. I ako ih na zdravi način prigrlimo, postat ćemo još cjelovitije i ispunjenje osobe.

Općenito je prepoznat pozitivan, poticajan i ohrabrujući ton pjesme; ton koji potiče na razmišljanje o samome

sebi i dosljednosti načina života i životnih vrijednosti. Ispitanici smatraju da je važno pjesmu pročitati u tišini s osjećajem unutarnjega mira kako bi se pjesma mogla doživjeti u svojoj punoći.

Pjesma mi zvuči poput mudrih psalma. Kao da mi netko (Bog ili veći autoritet od mene samog) mudro navodi kako vrijedim i da on već pozna moje talente, emocije, ali da ih ja moram sam osvijestiti. Budi mi se borbeni duh, osjećam radost, nadu... Pjesma kao da govori o meni samom jer često kažem: Kada prestane u meni dijete biti zaigrano, ja sam gotov. Snovi djeteta vječnog... Sve je tako moćno. Rečenice zato doživljam poput psalma jer su duboke i vraćaju nas na početak. Govore kakvi zapravo trebamo biti – spontani.

Ispitanica koja je tijekom intervjua iznijela da trenutno prolazi teže životno razdoblje, poslovno i privatno, pjesmu je opisala sljedećim riječima:

Pjesma mi je prije svega pozitivnog tona, ohrabrujuća i poticajna. Doživljam je kao prijateljski zagrljaj i prihvaćanje. Mogu je povezati s razdobljem odrastanja kada se svi mi tražimo, ali i s kriznim razdobljima kada odustajemo od sebe nastojeći se uklopiti u gomilu ili se prikazujemo drugačijima (manjima) nego što stvarno jesmo. Najviše mi, trenutno, odgovara stih 'Čemu se veseliš'.

Da sadržaj pjesme potiče na introspekciju, upućuju sljedeći odgovori ispitanika:

Za mene pjesma govori o životnom putu čovjeka i o pronalasku samog sebe na tom putu, kako bi mogli živjeti život vrednujući samog sebe. Danas društvo nameće norme ponašanja i vrijednosti radi kojih se čovjek prilagođava društvu, samim time mijenja sebe i zanemaruje svoje želje, snove i odustaje od toga da bude sretan i ispunjen sobom i onim što radi, a sve zato da bude društveno prihvaćen i u skladu s 'vrijednostima' koje društvo propagira. Pjesma navodi na razmišljanje o samome sebi i o tome što mi zapravo jesmo i koliko se volimo i cijenimo, koliko zapravo radimo (hranimo) vrijednosti u sebi i koliko uspijevamo biti dosljedni sebi.

Primjetno je da pjesma potiče introspekciju kod većine ispitanika. Isto tako pjesma otvara nove koncepcije na kojima je potrebno raditi u daljnjem procesu s klijentom. Nakon što klijent iznese svoje dojmove u međusobnoj interakciji, detaljnije se prorađuju otvorena pitanja te se u dogovoru s klijentom izrađuje plan postupka poticanja osobnoga razvoja. Uz analize pjesama s klijentima se može raditi i na tomu da sami napišu pjesmu ili da već postojeću pjesmu prilagode sebi izmjenom pojedinih stihova ili završetka pjesme. Na taj će način klijenti u pjesmu integrirati svoje potrebe, želje i emocije, što će terapeutu pružiti mnoštvo novih informacija koje može uključiti u daljnji rad s klijentom.

Zaključak

Biblioterapija kao tehnika može biti korištena u različitim terapijskim pravcima, okruženjima, s različitim klijentima, vrstama problema i ciljevima te ju mogu koristiti stručnjaci raznih profila. Primjena biblioterapije i terapije poezijom, uz druge terapijske tehnike, olakšava terapeutu uvid u problem klijenta te klijentima pomaže osvijestiti svoje emocije, kao i emocije drugih. Također, kroz primjenu ovih vrsta terapije klijent uočava da njegov problem nije jedinstven te da su i drugi već prolazili kroz iste ili slične situacije, a ta spoznaja pomaže mu u ozdravljenju. Biblioterapija i terapija poezijom posebno je korisna u radu s djecom, a svoju svrhu nalazi i u radu s pojedincima koji se žele razvijati a da nemaju aktualne životne probleme ili bolna iskustva. Bez obzira na okolnosti uporabe korisnost biblioterapije je mnogostruka. S obzirom na to da o vrstama i značajkama biblioterapije postoji mnoštvo literature, ovaj rad usmjerio se na konkretne primjere iz prakse i opis mogućnosti uporabe.

Literatura

- Aiex, Nola Kortner. 1993. Bibliotherapy (Report No. 82). *ERIC Digest*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357333.pdf> (pristupljeno 26. srpnja 2022.)
- Altshuler, Ira M. 1944. "Four years experience with music as a therapeutic agent at Eloise Hospital". *American Journal of Psychiatry*. 100 (7). 792–794.
- Bašić, Ivana. 2021. *Biblioterapija i poetska terapija – priručnik za početnike*. Školska knjiga. Zagreb.
- Beck, Judith S. 2007. *Osnovne kognitivne terapije*. Naklada Slap. Jastrebarsko.
- Brdar, Ingrid; Rijavec, Majda. 1998. *Što učiniti kad dijete dobije lošu ocjenu?* IEP. Zagreb.
- Brenner, Charles. 1974. *An elementary textbook of psychoanalysis*. Doubleday. New York.
- Bucay, Jorge. 2015. *Ispričat ću ti priču*. Fraktura. Zagreb.
- Cesarić, Dobriša. 1970. *Slap – izabrane pjesme*. Matica Hrvatska. Zagreb.
- Collins, Kathryn S.; Furman, Rich; Langer, Carol L. 2006. "Poetry therapy as a tool of cognitively based practice". *The Arts in psychotherapy*. Vol. 33. No. 3. 180–187.
- Hedges, Diana. 2017. *Poetry, therapy and emotional life*. CRC Press. Florida.
- Hynes, Arleen McCarty; Hynes-Berry, Mary. 2018. *Bibliotherapy: The Interactive Process. A Handbook*. Routledge. London – New York.
- Mazza, Nicholas. 2021. *Poetry Therapy: Theory and Practice*. Routledge. New York – London.
- Malchiodi, Cathy A. 2013. *Expressive therapies*. Guilford Publications. New York – London.
- McCulliss, Debbie. 2012. "Bibliotherapy: Historical and research perspectives". *Journal of Poetry Therapy: The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research and Education*. Vol. 25. No. 1. 23–38.
- McCulliss, Debbie; Chamberlain, David. 2013. "Bibliotherapy for youth and adolescents - School-based application and research". *Journal of Poetry Therapy*. Vol. 26. No. 1. 13–40.
- Reiter, Sherry. 1997. "Poetry therapy: testimony on Capitol Hill". *Journal of Poetry Therapy*. Vol. 10. No. 3. 169–178.
- Roodt, Zarine. 2006. "Writing in therapy: A gestalt approach with an adolescent!".
https://www.academia.edu/64112001/Writing_in_therapy_a_gestalt_approach_with_an_adolescent
(pristupljeno 2. prosinca 2021.)
- Seligman, Martin. 1972. "Learned helplessness". *Annual review of medicine*. Vol. 23. No. 1. 407–412.
- Šučurović, Sandra. 2021a. *Strah i ja*. Neobjavljena pjesma.
- Šučurović, Sandra. 2021b. *Pronaći sebe*. Neobjavljena pjesma.

READING AS A THERAPY APPLICATION OF BIBLIOTHERAPY IN WORK WITH CHILDREN, YOUTH AND ADULTS

The use of books for therapeutic purposes has a long tradition and, as an auxiliary technique, is used in most psychotherapeutic areas. Bibliotherapy involves reading a literary work in combination with reflection, creative writing, or artistic expression. It enables what is seen through a literary work to be applied into personal example, but also the development of empathy, self-expression, self-perception, maturation, sense of belonging, etc. In the application of technique, the most important thing is the correct choice of literary work. The workshop leader must be well acquainted with participants in order to select a work that addresses their needs. One should also know the content of the work, pay attention to their length and complexity, and have competencies to facilitate the understanding and insight of the reader in order to implement the lessons of reading in their own lives. The aim of this work is to show examples of the use of bibliotherapy in practice and to offer experts concrete texts that can be applied in their work. The examples from practice that will be presented in this paper can be considered a combination of clinical and developmental bibliotherapy that can be used for the purpose of psychotherapy work by psychologists, psychiatrists and experts in related professions who have the appropriate skills and knowledge, and for the purpose of prevention and preservation of mental health by a wide range of experts of different profiles.

Key words: bibliotherapy, prevention, mental health

Silvana BURILOVIĆ CRNOV

SMILJANA RENDIĆ: NAČITANA I ČITANA NOVINARKA – NAČITANOST KAO PREDUVJET ZA ČITANOST U DIGITALNO DOBA?

Novinarka, književnica, eruditkinja i poliglotkinja Smiljana Rendić (1926. – 1994.) živjela je u doba kada su se radio i televizija pomalo tek probijali na scenu. Slušajući radijske vijesti i emisije na različitim jezicima, te čitajući domaći i inozemni tisak, pratila je s velikim interesom društveno-religiozna i kulturna događanja kod nas i u svijetu. Geslo kojega se držala bilo je: „Trebalo znati tisuću stvari da bi se jedna mogla javno reći ili napisati“. U tu svrhu učila je strane jezike kako bi joj koji zatrebao, pribavljala literaturu i svakodnevno učila te pisanome riječju poučavala druge. S knjigom se svakodnevno družila. Izražavala se u različitim novinarskim žanrovima, a svoje je radove objavljivala u svjetovnome i crkvenome tisku. Na primjeru Smiljane Rendić, načitanice, odnosno učene i rado čitanice novinarkice, u radu se nastoji osvjetliti važnost svakodnevnoga educiranja i medijskoga opismenjanja novinara kako bi njihove informacije ili poruke, koje prenose velikome broju ljudi preko masovnih medija, tradicionalnih i novih medija, bile prikladne, istinite i edukativne. Rad također osvješćuje važnost dubinskoga i kritičkoga čitanja, osobito medijskih tekstova u digitalnome dobu.

Ključne riječi: Smiljana Rendić, novinarstvo, čitanje, medijska pismenost, digitalno doba

Uvod

Čitanje ima važnu ulogu u kulturnome, društvenome, intelektualnome i osobnome razvoju pojedinca. Čitatelj je danas gotovo svatko budući da rijetko tko ne prima svakodnevno informacije čitajući. Njegujući naviku čitanja, stvaramo preduvjete za dubinsko čitanje i kritičko mišljenje. Za dubinsko čitanje potrebno je vrijeme, a novi digitalni mediji diktiraju brzinu. Digitalnu kulturu, međutim, ne treba shvatiti kao prijatnu, nego kao poticaj za učenje kodiranja. Informacije koje se prenose velikome broju ljudi preko masovnih medija trebaju biti prikladne, istinite i edukativne, što znači da oni koji ih stvaraju trebaju biti educirani i medijski pismeni. Kao dobar primjer dubinskoga čitanja i kritičkoga mišljenja, ali i edukativnoga pisanja može nam poslužiti novinarka Smiljana Rendić.

Prema sudu brojnih suvremenika Splitsanka Smiljana Rendić (1926. – 1994.) jedna je od prvih žena hrvatskoga katoličkog novinarstva druge polovice XX. stoljeća. Ubraja se u istaknutije predstavnice u Crkvi u Hrvatskoj u spomenutom razdoblju. Smiljana Rendić s nekoliko je svećenika pokrenula *Glas Koncila*, novina s velikim značenjem za Crkvu u Hrvatskoj u desetljećima komunističke vladavine. Svojim znanjem, energijom i aktualnim načinom predstavljanja crkvenih i društvenih tema različitim slojevima društva zadobila je i brojna priznanja. Iza sebe je ostavila bogatu pisanu ostavštinu: uz nekoliko knjiga i stotine članaka sačuvana je i njezina bogata korespondencija koja još uvijek nije u cijelosti istražena. Riječ je velikim dijelom o osobnim pismima koja, međutim, nisu samo osobna pisma. Naime, poznata po pseudonimima Berith (hebrejski: *savez*) i Vjera Marini, živjela je i pisala u doba komunizma, a ono nije dopuštalo jasnoću u izričaju niti je bilo uputno radi Crkve javno iznositi unutarckrvene rasprave. Iz toga se razvio i posebni javni jezik i potreba da se mišljenja izreknu na drugim mjestima. S. Rendić usvojila je pismo kao osobni način izricanja mišljenja. Upućivala ih je (nad)biskupima, urednicima tiskovina, profesorima teologije, novinarskim kolegama i nekim drugim crkvenim i svjetovnim osobama. Iz tih pisama najviše i doznajemo o njoj, o okolnostima u kojima se oblikovala kao novinarka, o tome kako je doživljavala novinarstvo i kojim je novinarskim pravilima poučavala svoje suradnike, potom o njezinu odnosu prema knjizi i čitanju, učenju i educiranju.¹

¹ Autorica ovoga članka jedina je do sada znanstveno istraživala život i djelo te katoličke novinarkice (Burić Crnov, 2019), čija je pisma prikupila iz različitih arhiva i privatnih zbirki osoba kojima je Rendić slala svoja pisma te iz njezine ostavštine u kojoj se nalazi sva njezina korespondencija a koja je po zadnjim saznanjima u fazi sređivanja i arhiviranja.

Ovaj je rad podijeljen u tri poglavlja. U prvome poglavlju prikazat ćemo okolnosti u kojima se Rendić oblikovala kao novinarka. U drugome poglavlju analiziramo što je značilo biti novinar iz perspektive Smiljane Rendić i koja je uloga čitanja u njezinu pisanju, a u trećemu poglavlju kontekstualiziramo njezinu misao u digitalnome dobu.

1. Okolnosti u kojima se Smiljana Rendić oblikovala kao novinarka

Smiljana Rendić, prva žena hrvatskoga katoličkog novinarstva, rođena je 27. kolovoza 1926. u Splitu. Od malena je voljela čitati i učiti, a od prvih gimnazijskih dana stupila je u katolički pokret *Domagoj*. Zbog svojih katoličkih angažmana imala je poteškoća u školi te je 1944./1945. morala ponavljati sedmi razred koji je prethodne školske godine završila s odličnim uspjehom (svjedodžbu joj nisu priznali). Komunistička je vlast 1948. njezinoj majci Ivanici (rođena Rušinović) administrativno oduzela stan u gradskoj četvrti Spinut pa su njih dvije morale ići živjeti u sustanarstvo u jednu sobu. Otac Marko, poznati radićevac, bio je republikanac kojemu su srpski „kraljevski žandari ne jednom prebili rebra zato što je branio Deklaraciju prava čovjeka i građanina“ za ljude u Hrvatskoj (Rendić, 1964a: 1). S. Rendić je rano ostala bez roditelja (s 4 godine bez oca, a s 27 bez majke), bez posla i ikakvih prihoda pa se 1958. iz Splita preselila u Rijeku.

U Rijeci se, kao izvrstan znalac talijanskoga jezika, prvotno zaposlila u uredništvu novina *La Voce del popolo* gdje je radila kao kroničar kulturne rubrike (Rendić, 1964b: 5). No ubrzo je izgubila posao jer su je prepoznali kao „klerikalku“. Zaposlila se potom u administraciji časopisa *Pomorstvo* gdje je ostala do prisilnoga umirovljenja. Međutim, njezina želja za pisanjem u katoličkome tisku (Rendić, 1972a: 6) ostvarila se 1963. kada, javljajući se u *Glasniku sv. Antuna Padovanskog (Veritas)* pod pseudonimom *Vjera Marini*, postaje prepoznatljiva po svojim priložima koji pokazuju njezinu teološku naobrazbu i poznavanje crkvene povijesti. Pisala je o prvim kršćanima, o crkvenim ocima i o kršćanskim mučenicima, o uglednim kršćanima rimskoga doba, o rimskim filozofima, o redovnicama koje su dale svoj život kao žrtvu za jedinstvo Crkve, o herezama s kojima su se crkveni oci suočavali, o zajednici u Taizeu. Opisivala je, također, biblijske žene u rubrici *Žena u evanđelju: Samarijanku, Mariju Magdalenu, Martu i Mariju iz Betanije*.² Početkom 1964. počinje pisati i za *Glas Koncila* pod pseudonimom Berith. Ova hebrejska riječ, koja znači 'savez', postala je doista njezino novo ime te su je kolege i suradnici najčešće oslovljavali kao Madame Berith (Pilsel-Madunić, 1994: 44).

Tijekom prvih godina pisanja redom je objavljivala u *Glasi Koncila* aktualne pripovijesti iz suvremenoga života, zapravo posebnu književnu vrstu između novele i eseja, u kojima je prodirala u osobne drame suvremenika u ondašnjim prilikama ateizacije i brisanja nacionalnih vrijednosti. *Glas Koncila* zacijelo njezinomu pisanju zahvaljuje veliki dio svoje popularnosti onih godina. Ti su napisi objavljeni u tri knjige: *Mi, ovdje, Pozdrav Ignaciji i Crni šator*. Njezini članci požudno su se čitali (Matković-Vlašić, 2019: 411), a njezino znanje rado upijalo (Čorkalo, 2019: 10). S. Rendić nije bila zadovoljna nakladom svojih knjiga: 13 000, 10 000 i 15 000 primjeraka te je smatrala da se taj njezin „biser“ rasipa u tolikoj nakladi. Pitala se ima li smisla pisati te radove za koje tvrdi da o njima može reći upravo ono što je netko jednom rekao o *Glasi Koncila*: „Pišemo ga za one koji ga ne čitaju, a prodajemo ga onima koji ga ne razumiju“ (Rendić, 1967a: 2). Godine 1965. biskup Petar Čule odlikovao je S. Rendić svojom koncilskom medaljom za suradnju u *Glasi Koncila*. Mostarski biskup htio je svoju koncilsku medalju predati nekome iz katoličkih laičkih krugova tko se ističe u radu na širenju i produblivanju vjerskoga duha i osjećaja u našoj zemlji (Uredništvo *Glasi Koncila*, 1965: 6).

Smiljana Rendić poznavala je suptilnost hrvatskoga jezika i u pogledu pisanja bila je perfekcionista. Svjedoči to tadašnji urednik *Glasi Koncila* Vladimir Pavlinić: „Imala je bogat rječnik i njezina svaka rečenica išla je na potpunu jasnoću. Klesala je riječi i rečenice, i to s najvećom lakoćom. Makar su joj rečenice znale biti dugačke, nijedna riječ nije bila suvišna. A to je i jedno od pravila novinarstva.“ (Cit. prema: Burilović Crnov, 2019: 493). Često je ispravljala jezične nezgrapnosti koje bi se pojavile u listu, a bivalo je to uglavnom tijekom prve dvije godine izlaženja. O tomu svjedoče njezina prva pisma upućena uredništvu *Glasi Koncila*. Budući da je i u *Pomorstvu* lektorirala tekstove, usavršila se u poznavanju gramatike i korektnih oblika riječi. Dobro je poznavala,

² Objavila je 1963. i 1964. u *Glasniku sv. Antuna Padovanskog* 26 tekstova.

što je vrlo rijetko i u jezičnih profesionalaca, uporabu određenoga i neodređenoga oblika pridjeva (npr. slavan, slavni). Na torlački genitiv posebno je bila osjetljiva kod naziva ženskih redovničkih zajednica u genitivu množine (Čutura, 2012: 19). Upozoravala je i na srbizme. Smiljana Rendić je s Vladimirom Pavlinićem i profesorom Stjepanom Hosuom, korektorom *Glasa Koncila*, činila trojku koja je „ustrajala na očuvanju jezične prakse suprotno Novosadskom dogovoru“ (Cit. prema: Burić Crnov, 2019: 486–487). O tomu je Rendić pisala: „Ja sam Hrvatica u Hrvatskoj, i pišem po hrvatskoj pravopisnoj normi utemeljenoj na hrvatskoj jezičnoj baštini, pa mi hrvatska uredništva, i to još katolička, čine nasilje nad takvim mojim pisanjem – u ime zadrte maretićevštine, u ime ostataka novosadske norme, koju je njezin hrvatski supotpisnik otkazao, i u ime samovoljnih novotarija jednoga pravopisnog priručnika koji ne samo da nije propisan kao *taksativan* od zakonite državne vlasti u Hrvatskoj, nego je rađen kao puko djelo dvojice autora, bez dogovora s prvim imenima hrvatske lingvistike, bez dogovora s kulturnim ustanovama hrvatskog naroda.“ (Rendić, 2005: 491).

Godine 1971. objavila je članak „Izlazak iz genitiva ili drugi hrvatski preporod“ u časopisu *Kritika* Matice hrvatske u br. 18., a u kojemu piše o kolonizaciji hrvatskoga jezika u centralističko-unitarističkome razdoblju socijalističke Jugoslavije. Protivljenjem uništavanju hrvatskoga jezika Rendić osvjetljava povijesnu zbilju o različitosti hrvatskoga i srpskoga jezika te pokazuje da su to dva različita naroda i jezika (Rendić, 1971a: 417–427). U to je doba, nakon sloma hrvatskoga proljeća, svako spominjanje hrvatskoga imena, hrvatskoga interesa ili opravdanosti hrvatske državne samobitnosti smatrano „veleizdajom“ te je bilo povodom za „političke procese“ i mučne progone hrvatskih intelektualaca. Žrtva takvoga progona i „političkoga procesa“ bila je i Smiljana Rendić kada su je za taj članak komunističke vlasti optužile za djelo neprijateljske propagande. Nakon sudskoga procesa dobila je dvije godine uvjetno, ali je prava kazna bila gubitak radnoga mjesta, prijevremena bijedna mirovina i zabrana pisanja. Običavala je među prijateljima reći da je na sebe navukla „status političkog gubavca“ (Rendić, 1987: 8).³ S. Rendić je, komentirajući presudu u pismu svome odvjetniku Milanu Vukoviću (od 21. travnja 1973.), napisala: „Neprijateljska propaganda čini se ilegalno, nezakonitim ili protuzakonitim sredstvima, kao što su leci i sl., a ne u javnom listu, glasilu zakonitoga književnoga društva, i to listu koji je bio financiran iz republičkog budžeta i kojega broj s mojim utuženim člankom ni do danas nijedan sud nije zabranio, niti je ijedan javni tužitelj tražio tu zabranu. Što je tu krivično djelo – moj članak ili ja?“ (Vuković, 1995: 51).⁴

Smatrala je da je tema članka za koji joj se sudilo mogla biti tema jednoga razmišljanja, ali nikad žarište njezina duhovnoga i intelektualnoga interesa te da pravi razlog njezine osude nije taj jedini politički članak nego deset godina rada u katoličkome tisku. „Tješim se katkada da ni Gospodinu Isusu na Križu nije pisao pravi razlog osude, vjerski (Filius Dei), nego politička izlika (Rex Judaeorum).“ (Rendić, 1973: 1). Od tada je živjela samo za svoj rad u vjerskome tisku „koji je na taj način imao sreće osjetiti na britkoj izoštrenosti njezina pera svu veličinu njezine novinarske darovitosti“ (Hinić, 1994: 141–142).

Svi koji su poznavali Smiljanu Rendić svjedoče da je bila strastvena ljubiteljica knjige i da je stan u kojemu je živjela bio prepun knjiga. Prvih pet-šest godina rada za *Glas Koncila* sve je honorare uložila u nabavu knjiga na francuskome i talijanskome jeziku. Jednoj svojoj čitateljici u Ljubljani slala je dinare, a ona ih je mijenjala u švicarske franke i slala ih preko svoga deviznoga računa knjižari Waldmann u Zürich. Tako je od te knjižare dobivala knjige koje je trebala (Rendić, 2005: 462). Redovito je u pisma, da bi nekoj misli ili poruci dala težinu i oštrinu, znala ubacivati talijanske, latinske i francuske izreke, citate ili kolokvijalne usklike, a znala je koristiti i engleske i njemačke izraze. Pisma i tekstovi puni su joj izraza na stranim jezicima tako da su bez poznavanja stranih jezika teško razumljiva. Znala je napamet citirati čitave odlomke iz *Biblije* i liturgije, čime je voljela zadiviti duhovne osobe. Pratila je događanja iz stranoga tiska, najviše iz francuskih i talijanskih novina (*Le Monde*, *La Stampa*, *Il Giornale*): „A pisati ja znam samo talijanski i francuski (talijanski isto kao i hrvatski, jer sam iz stare dalmatinske obitelji talijanskoga kućnog jezika, a francuski barem ispravno). Čitati i slušati na radiju znam više-manje desetak jezika, ali pisati samo talijanski i francuski.“ (Rendić, 1982a: 3–4).

³ O tome govori Vojko Rogić u svome opraštajnom govoru uz njezin odar (Uredništvo *Glasa Koncila*, 1994: 6).

⁴ Josip Grbelja piše opširno o cenzuri u Hrvatskoj u komunističko doba (Grbelja, 1998).

U obitelji Rendić nacionalna svijest bila je hrvatska, ali su u kući govorili talijanski jer je to u starim dalmatinskim obiteljima bilo normalno. Učila je jezike kako joj je koji zatrebao. Tako je i mađarski pomalo savladala kako bi omiljena djela mogla čitati u izvorniku (Rendić, 1982b: 1). „Samouka u svom fahu, strastveni ljubitelj knjige, iskričava i reska u peru kao i u svakidašnjem životu, Smiljana Rendić je živjela samo kao novinarka Berith.“ (Hinić, 1994: 1).

U doba proslave *Trinaest stoljeća kršćanstva u Hrvata* 1986. Madame Berith, koja se privatno bavila i pjesništvom, ispjevala je jedinstveni sonetni vijenac „Molitva za milost slova“ koji je više puta izvođen kao recital na crkvenim slavljinama u zemlji i inozemstvu. Ispunjavajući duge godine samovanja skupljanjem stručne literature i čitanjem na više jezika, izvrsno je upoznala hrvatsku povijest kao i povijest gotovo svih europskih zemalja, osobito svega što je u toj povijesti bilo u vezi s Crkvom. Na poseban je način zdušno proučavala *Bibliju* i hebrejsku književnost kako se razvijala, osobito nakon Krista sve do naših dana. Neki smatraju da je na tom području bila naš vrsni stručnjak. O 25. obljetnici *Glasa Koncila* godine 1988. odlikovana je jedinstvenim odličjem – Zlatnim perom *Glasa Koncilom* – za srebrni jubilej njezina rada u *Glasi Koncila*, koje nadbiskupi izdavači ni prije ni poslije nisu nikome drugome dodijelili. To je bila zahvala za novinarsku školu koju je ona dala *Glasi Koncila*.⁵ Preminula je 26. svibnja 1994. u Rijeci. Na njezinu grobu na riječkoj Drenovi nalazi se epitaf iz knjižice *Molitva za milost slova*: „O, da nam milost Slova bude dana, i krvlju Riječi upiše se jasno ime Hrvatâ u Knjigu života!“ (Rendić, 1986: 29).

2. Biti novinar iz perspektive Smiljane Rendić i uloga čitanja u njezinu pisanju

„Treba znati tisuću stvari da bi se jedna mogla javno reći ili napisati“, geslo je kojega se Rendić čvrsto držala. Tu maksimu za novinarski zanat postavio je talijanski književnik i novinar Guido Piovene (1907. – 1974.) čijim se radovima Rendić napajala (Rendić, 1971b: 5). Smatrala je da je prava novinarka koja „i voli i zna svoj posao“ (Rendić, 1964d: 2), a novinarstvo je nazivala „asketskim poslom“ (Rendić, 1964e: 1). Tvrdila je da se za dobro novinarstvo važno držati načela razumljivosti napisanoga, odnosno da novinarski tekst treba moći razumjeti svaki čitatelj neovisno o tome radi li se o djetetu, lučkome radniku ili profesoru (Rendić, 1964f: 7). *Vjesnik* je onodobno, 60-ih godina prošloga stoljeća, držala primjerom kako bi se trebalo u novinama pisati (Rendić, 1964g: 3). Smatrala je da ne postoji pučki tisak nego tisak za široku publiku i specijalizirane edicije za specijaliste. U tomu vidu upućivala je na svjetske listove velike tiraže u Italiji i Francuskoj koji ne pišu pučki nego novinarski (Rendić, 1964g: 4). „U novinama sve polazi od vijesti, u novinama sve je vijest“, govorila je Rendić (1964b: 4) smatrajući da se u novinama piše samo ono što se dogodilo između izlaska dvaju brojeva novina dok u reviji članak ne mora biti vezan uz vijest.

Polazila je od toga da u vijesti „nema mjesta za suvišnu riječ i da treba biti strogo strukturirana odgovarajući na klasičnih novinarskih pet pitanja Tko? Što? Gdje? Kada? Zašto?“ (Cit. prema: Burilović Crnov, 2019: 483). Rendić je imala dar za novinarstvo, ali se i svakodnevno u njemu usavršavala. Izražavala se u različitim novinarskim žanrovima: informativnome, interpretativnome, analitičkome ili istraživačkome i beletrističkome. Svoje je radove objavljivala u svjetovnome tisku (*La Voce del Popolo*, *Kolo*, *Kritika*, *Marulić*, *Pomorstvo*, *Telegram*) te u crkvenome tisku (*Bakarska zvona*, *Crkva u svijetu*, *Glasnik sv. Antuna Padovanskoga*, *Glas Koncila*, *Kana*, *Kateheza*, *Kovčeg*, *Marija*, *Služba Božja*, *Svjedočenje*, *Svesci*). Pisala je o različitim temama i u različitim rubrikama. U svojim didaktičkim pričama, koje je objavljivala u rubrici „Mi, ovdje“ u *Glasi Koncila*, pokazala je sposobnost slušanja drugoga. Njezine priče nisu bile književne novele, nego na novinarski način oslikane životne sudbine ljudi koje je susretala (Rendić, 1964g: 3; Rendić, 1966c: 2; Rendić, 1972b: 11).⁶ To su bili stvarni ljudi bilo iz njezina ranijega života bilo iz aktualne okoline. To nisu bile reportaže, nego je od određenih oso-

⁵ Smiljana Rendić svoju je ostavštinu ostavila novinaru kolegi iz *Glasa Koncila* Vladi Čturi koji ističe da se od njezinih tekstova samo od 1963. godine može „objaviti priručnik za novinarstvo“ (cit. u: Burilović Crnov, 2019: 451). Rendić spominje svoja pisma o novinarstvu koja je slala grkokatoličkome svećeniku o. Romanu Mizu. (Rendić, 1964c: 10).

⁶ Zdravko Gavran, analizirajući njezine priče, piše kako one nisu novinarske reportaže o stvarnim susretima, odnosno realnim osobama jer „izražena estetiziranost/literariziranost i snažna intelektualnost, psihologizacija i pregnantna razmatranja moralnih dilema uzdižu sadržaj isripovijedanoga do općega, umjetničkoga značenja“ (Gavran, 2020: 213). Međutim, iz korespondencije S. Rendić doznajemo kako su nastajale priče i o kome pričaju. Iz ovoga je očito da je važno poznavati njezinu korespondenciju.

ba i situacija izgradila priču, dramu, s izmijenjenim imenima i detaljima. Priča fantastične priče o čistačici i smetlaru, o udovici i slijepcu, o nesretnoj ljubavi, o problemu rastave i samohranome roditeljstvu, o abortusu i kontracepciji, o zaštiti života i obitelji (Rendić, 1966a: 36–56). Osobitu pozornost i ljubav, dakle, posvećuje tim rubnima, siromašnima, malenima, osamljenima, obezvrijeđenima. Traži od čitatelja vjernika da Boga nasljeđuju u načinu njegova postupanja prema njima. U pričama je također prisutna tema smrti bliske osobe i tuga za njim, ali i smisao koji pronalaze te osobe u vjeri. Događa se i obraćanje nevjernika. Često se koristi riječju „pustinja“ i „Bog“ kojega njezini likovi najčešće nalaze i otkrivaju u pustinji svoga života, u patnji. Kao i većina novinara i ona je primala kritiku od čitatelja o kojoj je napisala: „Kad prikazujem razorene živote, vele da pišem previše crno. Kad prikazujem duše – svjetionike, duše koje nose Križ naprijed vele da je to cvijeće od najlona. A jedno i drugo zapravo je samo život.“ (Rendić, 1967b: 30).

U svojim pričama S. Rendić govori o onodobnim konfliktima i nerazriješenim situacijama za koje je imala poseban senzibilitet.⁷ S jedne je strane znala moralno rezonirati, a s druge je strane govorila iz perspektive ljudi koji su se našli u konfliktnoj situaciji. Imala je sposobnost suosjećanja i slušanja drugoga, sposobnost ulaženja u kožu ljudi koji su bili pogođeni konfliktom i o tome je pričala priče. Krupne ljudske probleme znala je pretvoriti u životne priče. Danas u digitaliziranome svijetu kao da gubimo sposobnost pričanja priča, a to je temeljna, elementarna biblijska sposobnost i sposobnost teologa, iako se istodobno *storytelling* etablirao kao jedna od poželjnih tehnika u suvremenome digitalnom PR-u i marketingu.

S. Rendić je u hrvatskome katoličkom tisku zapamćena kao kroničarka Drugoga vatikanskog sabora. U svojim se pismima „često osvrta na granice na koje je nailazila pišući o Koncilu“ (Vučković, 2021: 15). Novinari su često suočeni s cenzurom, s time da im brojni tekstovi nisu objavljeni, da su skraćeni, ponešto izmijenjeni. Također, suočeni su s autocenzurom,⁸ odnosno kako nešto kazati, prešutjeti, ne kazati ili nagnati na čitanje između redaka. Tako je bilo i s tekstovima Smiljane Rendić. Koliko god je ona naizgled poštivala autoritet urednika, s druge strane tražila je uvijek objašnjenje zašto joj nešto nije objavljeno ili zašto je nešto prerađeno, izbačeno, izmijenjeno, nepotpisano i sl. (Rendić, 1964i: 1–2; Rendić, 1964j: 1). Smatrala je da u novinama treba biti mjesta kako za kraće vijesti tako i za duže tekstove, poput elzevira kojega je S. Rendić tumačila kao cjelostranični tekst koji određenu temu obrađuje na neki specifičan autorsko-osobni i intelektualni način. O tomu je zapisala: „Mene su učili da nije važno je li članak dug, nego je li ili nije rasplinut, to jest je li se ono što je u njemu rečeno moglo reći kraće ili ne. Ako je materija članka obilna, teško je pisati sasvim kratko“ (Rendić, 1964g: 5). Za elzevir je govorila da je jedina vrst novinarskoga rada koja „živi više od jednog dana“ (Rendić, 1964d: 4).

S. Rendić razlikovala je rad novinara od rada književnika, pisca te isticala da je rad novinara služba publici. Novinar piše ono što i kada to njegovu listu treba. Redaktor ne mora objaviti sve što novinar napiše, ali novinar ne piše dok mu redaktor ne signalizira da mu određeni materijal treba. „Pisati unaprijed, pisati na vlastitu inicijativu pa to onda nuditi redakcijama, to je stil književnika, romansijera, pjesnika, esejista, ali ne novinara. Novinar nije literat koji odlaže stvari u ladicu i guta svoj neuspjeh s prkosno ogorčenim ‘potomstvo će me ocijeniti’“ (Rendić, 1964k: 5). Tada još u Hrvatskoj nije bilo *freelancera*, slobodnih novinara, koji sigurno ne bi u to doba preživjeli. Isticala je također da „novinar, pa ni kad je ponosan i uvjeren u stručnu vrijednost svoga rada, ne vjeruje da je neka veličina koja će ‘nadživjeti generacije’: on živi u svome vremenu i sa svojim vremenom, on piše da bi informirao i formirao publiku svoga vremena“ (Rendić, 1964k: 5). Svjedoci smo, ipak, da ima novinara koji nadžive naraštaje, njihovih se djela rado sjećamo i njihova djela rado čitamo i istražujemo. Ona ponekad najbolje oslikavaju doba u kojem su živjeli i pisali.

Bila je kritična prema onima koji su samo prepisivali i prerađivali novinske isječke iz inozemstva. Što bi tek rekla o današnjoj novinarskoj praksi u tomu pogledu? Smatrala je da kratke kronike ili prikaz predavanja ne treba potpisivati ako u njemu nema osobnoga komentara (Rendić, 1964b: 1). Ovdje vidimo razliku u odnosu na suvremeno novinarstvo. Kada danas novinar ne bi naveo izvor ili ne bi potpisao članak koji piše, on bi gubio na

⁷ „Osjeća se neposrednost i svježina aktualiteta, a život je prikazan bez friziranja, pri čemu se hrabro ulazi i u najosjetljivija pitanja i prijepore, ali uvijek i sa stajališta katoličkoga naučavanja te u svjetlu Biblije i judeokršćanske predaje“ (Gavran, 2020: 213).

⁸ Stjepan Malović autocenzuru naziva „rak-ranom“ suvremenoga novinarstva. Ističe da autocenzura nije karakteristična samo za autoritarne sustave. „I u razvijenim i slobodnim medijima novinari često pribjegavaju autocenzuri“ (Malović, 2005: 84).

vjerodostojnosti – kao da uredništvo nešto skriva pa autora ne potpisuje. Inzistirala je na istini u izvješćivanju.⁹ Držala je da šutnja o neugodnim događanjima ni Crkvi ni društvu ne donosi dobra. U tomu kontekstu znala je posegnuti za ruskom pučkom poslovicom što ju je Gogolj sastavio za geslo svoga *Revizora*: „Ne krivi zrcalo što je obraz ružan.“ Kada bismo okrenuli zrcalo od ružnoga obraza, time obraz ne bi postao manje ružan, „ali bi zato odraz zbilje u zrcalu bio manje stvaran. A zbilja je istina.“ (Rendić, 1971b: 5). Znala je reći da je njezin trud oko toga da joj tekstovi budu objavljeni ponekad značio napuštanje novinarske ortodoksije. (Rendić, 1972c: 1).

3. Smiljana Rendić i digitalno doba

Smiljana Rendić počela je pisati za novine kada se u Hrvatskoj televizija pomalo tek probijala na scenu, a završavala je svoje novinarsko djelovanje u trenutku kada su nastajale prve hrvatske mrežne stranice.¹⁰ No to je nije omelo da slušajući radijske vijesti i emisije na različitim jezicima te čitajući domaći i inozemni tisak, prati s velikim interesom društveno-religijska i kulturna događanja kod nas i u svijetu. Tekstove je pisala na pisacemu stroju i slala ih je poštom. Poslije, kada je *Glas Koncila* postao tjednik, diktirala je tekstove uredniku koji ih je snimao na magnetofon i prepisivao ili preuzimao izravno s telefona (Burić, 2019: 465). Naraštajima novinara digitalnoga doba takav način pisanja za novine stran je.

Rendić je rado čitala i kupovala knjige, ali su i knjige „kupovale“ nju. Danas nerijetko čujemo da se knjige manje kupuju i manje čitaju, iako je do njih mnogo jednostavnije i jeftinije doći.¹¹ Knjiga, koju je S. Rendić najviše čitala i dobro poznavala, jest *Sveto pismo*. Pozivajući se na neke povjesničare, isticala je da je prva novinarska rečenica, prva rečenica u kojoj činjenica govori upravo ona s kojom započinje *Sveto pismo*: „U početku stvori Bog nebo i zemlju.“ (Post 1,1). Stoga je tvrdila da treba „učiti novinarstvo u njegovoj prošlosti i u njegovoj sadašnjosti, da bi se moglo dobro novinarski pisati“ (Rendić, 1964c: 10).¹² Za nju je najbolji novinarski priručnik *Evandjelje po Luki*. Godine 1966. ustvrdila je da se u nas *Sveto pismo* „ne čita mnogo, čak ni među inteligencijom, naprosto zato što i nemamo jednoga dostupnog (da i ne velim modernoga) prijevoda na svome jeziku, što već samo po sebi mnogo govori“ (Rendić, 1966b: 113).¹³ Bila je u pravu jer je prvi moderniji prijevod *Biblije* na hrvatskomu jeziku objavljen 1968. – *Biblija stvarnosti*, nazvana *Zagrebačka Biblija*. Sada je *Sveto pismo* dostupno *online* pa je uvelike olakšan pristup njegovu čitanju.

Prateći stanje govora i jezika u našim medijima danas, primjećujemo da se Hrvatska već izbacuje i iz kosih padeža pa se tako, kao surogat, pojavljuje sintagma „ova zemlja“. Čini se da danas nedostaje katoličkih novinara

⁹ Danas se dezinformacije brzo šire medijima, osobito platformama društvenih mreža što ozbiljno ugrožava već narušeni kredibilitet novinarstva. Povećao se broj nevjerodostojnih internetskih portala i lažnih informacija. Na njima pojedinci i skupine vide način za laku zaradu nastojeći privući veliki broj klikova na atraktivan, neprovjeren i iskrivljen sadržaj, često s izmišljenim podacima. Drugi su zlonamjerno usmjereni na diskreditiranje pojedinaca, skupina, organizacija ili institucija. Istodobno, građani kao korisnici vijesti nisu uvijek u stanju razlikovati nevjerodostojne od vjerodostojnih informacija, a dijelom zbog neodgovarajućih medijskih kompetencija, dijelom zbog površnoga pristupa vijestima (Hrnjić Kuduzović, Kulić, Jurišić, 2019: 1). Upućujemo također na članak „Novinarstvo pred zahtjevom istine“ (Labaš, 2006: 53–69).

¹⁰ Počeci interneta u Hrvatskoj vezani su uz 1991. kada je nastao veliki projekt CARNet (Croatian Academic and Research Network: Hrvatska akademska i istraživačka mreža) koji se godinu dana poslije priključio na internet preko Austrije. „Domenu ‘hr’ Hrvatska je dobila 1993., nakon čega je započelo stvaranje prvih hrvatskih mrežnih stranica. Internet je posljednjih nekoliko godina postao vrlo važan medij za djecu uz pomoću kojega nerijetko prate sve ostale tradicionalne medije, a internet ima važnu ulogu i u komunikaciji među djecom zahvaljujući brojnim novim mogućnostima koje pruža.“ (Ciboci i sur., 2018: 13).

¹¹ Istraživanje, koje je 2021., dakle u Godini čitanja, provela agencija Kvaka – Ured za kreativnu analizu – povodom Noći knjige, donosi zanimljive podatke. U istraživanju se navodi da je 45 % ispitanika anketiranih uživo u 2021. pročitalo barem jednu knjigu, što je blagi pad prema 49 % u 2020. Budući da je internet u pandemiji još više dobio na važnosti, istraživalo se koliko se čitalo preko interneta. Većina ispitane populacije (68 %) čita dnevne novine online, a nešto manje portale ili blogove s autorskim, kritičkim i drugim sadržajima (42 %). E-knjige čita 30 % *online* populacije, i tu su ponajprije zastupljeni učenici i studenti. Samo 24 % čitatelja e-knjiga kupuje e-knjige. Što se tiče kupovine knjiga, istraživanje je pokazalo da je otprilike svaki četvrti građanin kupio barem jednu knjigu u posljednja tri mjeseca od provedenoga istraživanja. Međutim, taj je broj veći ako se u obzir uzme internetska populacija – knjigu je kupilo njih 62 %. (Kvaka, 2021).

¹² Novinarstvo je danas interdisciplinarna znanost koja surađuje s brojnim znanostima (Sapunar, 2000).

¹³ O evangelizaciji u digitalnome dobu vidi: Knezović, 2019; Valković, 2013: 79–123.

poput S. Rendić koji bi protiv toga digli svoj glas i bili spremni podnijeti za to bilo kakve posljedice. Dakle, u javnome prostoru malo se vodi računa o jeziku i govoru.¹⁴ Smiljana Rendić bila je novinarski pismena, načitanana i rado čitana novinarka. Danas načitanost i učenost nekoga novinara, nažalost, nije preduvjet čitanosti njegovih tekstova. Po broju klikova vidimo da su često čitaniji kraći tekstovi atraktivnih naslova popraćeni zanimljivim fotografijama.¹⁵ Razvoj suvremenih medija utjecao je na tradicionalno shvaćenu čitalačku kulturu. Pojavom novih kratkih formi, oblika i komunikacijskih kanala, od raznih portala, Youtube kanala, do društvenih mreža, čini se da čitanje fizički opipljivih tekstova postaje obilježjem tek manje skupine ljudi koji u tradicionalno pisanome tekstu još uvijek pronalaze izvore informacija i zadovoljstvo, pa i terapijsku dimenziju (Togonal, 2021: 15).

Svjesni smo da između mladih i starijih naraštaja postoji svojevrsan nesrazmjer u poimanju digitalnoga razvoja i pristupa čitanju s obzirom na to da su današnji naraštaji već rođeni u digitalnome okruženju i izloženi brojnim podražajima i utjecajima novih medija, servisa, aplikacija (Prelog Vujić, 2020). Međutim, tko god imalo razmišlja o medijskome sadržaju koji mu se servira, složit će se da treba biti medijski pismen. Medijska pismenost nas osposobljava da razumijemo, analiziramo i kritički razmišljamo o medijima i medijskim sadržajima koji dolaze do nas, a na kraju nam pruža i znanja o tome kako i sami možemo stvarati medijske sadržaje (Malović: 2014, 137–213).¹⁶ Nadalje, da bismo iz tradicionalnih i novih medija izvukli najkvalitetnije sadržaje i izbjegli sve potencijalne opasnosti nužno je biti medijski pismen.

Ako bismo iz misli Smiljane Rendić izvlačili neku poruku za digitalno doba, ona bi mogla glasiti: „Ne prihvatiti klišeje, ne govoriti napamet, ozbiljno poznavati temu o kojoj se raspravlja, i raspravljati racionalno a ne agresivno, tonom stvarne izmjene misli [...] i gledati u protivniku čovjeka a ne moralnu nakazu, i slušati njegove razloge a ne samo sipati svoje kao nožev, i razmišljati o njegovim razlozima i odgovarati na njih razložito, argumentima a ne strijelama [...].“ (Rendić, 2010: 24).¹⁷

¹⁴ Anita Runjić Stoilova, profesorica hrvatskoga jezika i književnosti na Filozofskome fakultetu u Splitu, fonetičarka koja je jedno vrijeme radila na javnoj nacionalnoj televiziji ističe kako se odnos prema jeziku i govoru u odnosu na prije nekoliko desetljeća mnogo promijenio. Ne pazi se u javnome prostoru kako se govori, kao da to više nije važno. Osobito voditelji, novinari i političari. Runjić Stoilova ističe kako je globalizacija, brzi stil života i brzina informacija koje upijamo potisnula jezik u drugi plan. Smatra da su promjene normalne, da su dio razvoja nekoga jezika jer jezik se stalno mijenja, ali je jednako tako važno osvijestiti „važnost očuvanja jezika. Ne možemo govoriti kako nam padne napamet, možemo ispraviti naglasak, možemo upotrijebiti hrvatsku riječ umjesto anglizma i slično“ (Čurić, 2022).

¹⁵ Stjepan Malović (2005: 340) ističe da je osnovna zadaća fotografije u medijima „istinito, točno, pošteno, nepristrano i uravnoteženo obavještavati javnost o zbivanjima“. Nastojeći da se događanja u povijesti prenesu u vizualnome obliku, nastalo je i fotonovinarstvo koje se od ostalih grana fotografije razlikuje po pravovremenosti. Danijel Labaš i Maja Maljković (2013: 305) naglašavaju da fotografije imaju značenje u kontekstu tiskanoga kronološkog zapisa o događajima, objektivnosti (točno i nepristrano predstavljanje događaja) i narativnosti (fotografije u kombinaciji s ostalim elementima vijesti kako bi informirale i pružile uvid gledatelju ili čitatelju). Smiljani Rendić već su 60-ih godina prošloga stoljeća bile važne fotografije koje su pratile novinarski tekst o čemu govori u svojim pismima Vladimiru Pavliniću. O važnosti digitalne fotografije i profesiji fotoizvjestitelja vidi u: Zgrabljic Rotar, 2011: 222–244; Kaić, 2017.

¹⁶ U knjizi koju je uredila Nada Zgrabljic Rotar *Digitalno doba: Masovni mediji i digitalna kultura* 25 stručnjaka, znanstvenika i medijskih profesionalaca istražuju i tumače načine na koje je digitalna tehnologija promijenila kulturu, medije i društvo. Analiziraju utjecaj interneta i digitalizacije na usvajanje novih vještina, ali i promjene u samoj proizvodnji i distribuciji sadržaja. Govore i o potrebi prilagodbe novome dobu i zahtjevima nove publike, aktivnim „prosumerima.“ (Zgrabljic Rotar, 2020).

¹⁷ Riječ je o pismu Smiljane Rendić Ivanu Mužiću od 13. travnja 1970. koje je objavljeno u knjizi Mauricea Pinaya *Zavjera protiv Crkve* koju je uredio Ivan Mužić.

Zaključak

Suvremenu tehnologiju i servise treba iskoristiti u zadržavanju čitatelja. Zasigurno je potrebno osmisliti drukčije pristupe knjigama i poticanju čitanja, istraživanja, pronalaženja podataka kako bi novi naraštaji rasli intelektualno, emocionalno, društveno i razvijali svoju osobnost. Smiljana Rendić voljela je knjigu, voljela je čitati i učiti i u tome se služila pristupima i metodama koje su joj tada bile dostupne. Znala je da nas čitanje mijenja, razvija i oplemenjuje te se za nju uistinu može reći da je živjela pod geslom: „Čitajmo da ne ostanemo bez riječi“. Oni koji bi htjeli učiti iz njezina primjera koristit će se dostignućima digitalnoga doba, čitat će digitalne knjige, ali će i uz nekoliko *klikova* preko interneta naručiti sebi knjigu na kućnu adresu. Stoga njezin pristup knjizi, čitanju, učenju, slušanju, pisanju, novinarstvu shvaćenu kao pozivu i poslanju može biti primjer današnjim novinarima i medijskim djelatnicima, odnosno svima onima koji se bave riječju. Učiti svakodnevno, provjeravati informacije, pisati tako da tekst informira i poučava onoga koji ga čita, argumentirano i s uvažavanjem raspravljati, držati do istine u izvješćivanju te do čistoće i ljepote hrvatskoga jezika sve su to poruke koje možemo izvući iz djela Smiljane Rendić za čovjeka digitalnoga doba. U *Godini čitanja* i godini obilježavanja 500 godina od tiskanja Marulićeve *Judite* primjer Smiljane Rendić može pridonijeti promociji čitanja, kritičkoga čitanja, medijske pismenosti te većoj odgovornosti u stvaranju medijskoga sadržaja.

Literatura

- Burilović Crnov, Silvana. 2019. *Smiljana Rendić: Katolička novinarka i pratiteljica Drugoga vatikanskog sabora*. Doktorski rad. Sveučilište u Splitu.
- Ciboci, Lana i sur. 2018. *Obitelj i izazovi novih medija, Priručnik s radnim listićima za roditelje, nastavnike i stručne suradnike*. Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu. Zagreb.
- Čorkalo, Zdenka. 2019. „Na vagi – ili na cijeni?“. *Hrvatsko slovo*. 5. srpnja 2019. str. 10.
- Čutura, Vlado. 2012. „Smilje zlatnog pera“. U: Rendić, Smiljana. *Katolički identitet i hrvatski preporod*. Glas Koncila. Zagreb.
- Ćurin, Tonka. 2022. „Profesorica Anita Runjić Stoilova: ‘Pokušajmo raditi na očuvanju svoga jezika. Nemjerljiva je vrijednost jezika kao naše baštine‘“. *Dalmacijadanas*. hr. <https://www.dalmacijadanas.hr/splitski-cvit-profesorica-anita-runjic-stoilova-pokusajmo-raditi-na-ocuvanju-svoga-jezika-nemjerljiva-je-vrijednost-jezika-kao-nase-bastine/> (pristupljeno 10. siječnja 2022.)
- Gavran, Zdravko. 2020. „Egzistencijalne teme u katoličkoj vizuri: spoj kratke priče i novinske reportaže o susretima u prozama Smiljane Rendić“. *Kroatologija*, Vol. 11. Br. 1. Zagreb. 213–224.
- Grbelja, Josip. 1998. *Cenzura u hrvatskom novinstvu 1945. – 1990*. Naklada Jurčić. Zagreb.
- Hinić, Mirjam. 1994. „U spomen Smiljani Rendić“. *Dometi*. Vol. 27. Br. 12. Zagreb. 141–142.
- Hrnjić Kuduzović, Zarfa; Kulić, Milica; Jurišić, Jelena. 2019. „Suzbijanje lažnih vijesti“. U: *Zbornik radova devete regionalne naučne konferencije Vjerodostojnost medija*. Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli.
- Kaić, Petra. 2017. *Fotografija kao sredstvo komunikacije*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji. Zagreb. <https://repositorij.hrstud.unizg.hr/islandora/object/hrstud%3A1138/datastream/PDF/view> (pristupljeno 22. srpnja 2021.)
- Knezović, Mario. 2019. *Evangelizacija u digitalnom dobu. Crkva, mediji i odnosi s javnošću*. Sveučilište u Mostaru – Filozofski fakultet u Mostaru. Mostar.
- Kvaka. 2021. *Istraživanje za Zajednicu nakladnika i knjižničara i Hrvatsku gospodarsku komoru u povodu Noći knjige 2021*. https://prijava.nocknjige.hr/datoteke/202104222159450.Kvaka_istrazivanje_2021_23_4.pdf (pristupljeno 30. svibnja 2021.)
- Labaš, Danijel. „Novinarstvo pred zahtjevom istine“. 2006. *Riječki teološki časopis*. Vol 14. Br. 1. Rijeka. 53–69.
- Labaš, Danijel; Maljković, Maja. 2013. „Fotografski stereotipi ženskog tijela i suvremeni ideal ljepote u časopisu *Cosmopolitan*“. *Kultura komuniciranja – znanstveno stručni godišnjak*. Vol. 2. Br. 2. 300–357.
- Malović, Stjepan. 2005. *Osnove novinarstva*. Golden marketing-Tehnička knjiga. Zagreb.
- Malović, Stjepan. 2014. *Masovno komuniciranje*. Golden Marketing-Tehnička knjiga. Zagreb.

- Matković-Vlašić, Ljiljana. 2019. „Ime koje valja pamtiti – Silvana Burilović Crnov, Smiljana Rendić. Katolička novinarka i pratiteljica Drugoga vatikanskog sabora“. Katolički bogoslovni fakultet. Doktorska disertacija iz fundamentalne teologije. Split. *Nova prisutnost*. Vol. 17. Br. 2. 411–412.
- Pilsel, Drago; Madunić, Branko. 1994. „Smiljana Rendić, novinarka i publicistkinja. Nema više Madame Berth“. *Vjesnik*. Zagreb. 5. lipnja 1994. str. 44.
- Prelog Vujić, Andrea. 2020. Mladi i čitanje u digitalnom okruženju. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu. Zagreb. <https://repositorij.ffzg.unizg.hr/islandora/object/ffzg%3A2404/datastream/PDF/view> (pristupljeno 22. srpnja 2021.)
- Rendić, Smiljana. 1965. Mi, ovdje. *Glas Koncila*. Zagreb. [potpisano: Berith]
- Rendić, Smiljana. 1966a. Pozdrav Ignaciji. *Glas Koncila*. Zagreb. [potpisano: Berith]
- Rendić, Smiljana. 1966b. „Bilješke poslije Sabora“. *Marija*. Vol. 4. Br. 3. 108–114. [Potpisano: Vjera Marini]
- Rendić, Smiljana. 1967b. Crni šator. *Glas Koncila*. Zagreb. [potpisano: Berith]
- Rendić, Smiljana. 1971a. „Izlazak iz genitiva ili drugi hrvatski preporod“. *Kritika*. Vol. 4. Br. 18. 417–427.
- Rendić, Smiljana. 1986. Molitva za milost Slova. *Glas Koncila*. Zagreb.
- Rendić, Smiljana. 2005. „Iz pisama Radovanu Grgecu (od 5. veljače do 5. rujna 1987.)“. *Marulić*. Vol. 38. Br. 3. 454–495.
- Rendić, Smiljana. 2010. „O hrvatskom katoličkom pokretu i Stjepanu Tomislavu Poglajenu“. U: *Zavjera protiv Crkve*. Ur. Pinay Maurice. Split.
- Sapunar, Marko. 2000. *Osnove znanosti o novinarstvu*. III. izdanje. Naprijed. Zagreb.
- Togonal, Marijana. 2021. „Uvodna riječ“. U: *Čitatelj i čitanje u digitalno doba*. Knjiga sažetaka. Hrvatsko katoličko sveučilište. Zagreb. 15–16.
- Uredništvo *Glasa Koncila*. 1965. „Odlikovanje suradnici ‘Glasa Koncila’“. *Glas Koncila*. Br. 10. 30. svibnja 1965. [nepotpisano]
- Valković, Jerko. 2013. *Crkva i svijet medija. Mogućnost susreta i različitost perspektiva*. Glas Koncila. Zagreb.
- Vučković, Ante. 2021. *Neostvorena sloboda*. Salesiana. Zagreb.
- Zgrabljic Rotar, Nada (ur.). 2020. *Digitalno doba: Masovni mediji i digitalna kultura*. Jesenski i Turk. Zagreb.

Arhivska građa

- Hinić, Mirjam. 1994. „Govor Mirjam Hinić na sprovodu Smiljane Rendić od 28. svibnja“. Split: Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, Smiljana. 1964a. „Pismo Smiljane Rendić Vladimiru Pavliniću od 24. veljače“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, Smiljana. 1964b. „Pismo Smiljane Rendić Vladimiru Pavliniću od 17. studenoga“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, Smiljana. 1964c. „Pismo Smiljane Rendić Vladimiru Pavliniću od 3. kolovoza“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, Smiljana. 1964d. „Pismo Smiljane Rendić Vladimiru Pavliniću od 7. travnja“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, Smiljana. 1964e. „Pismo Smiljane Rendić Vladimiru Pavliniću od 23. srpnja“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, Smiljana. 1964f. „Pismo Smiljane Rendić Vladimiru Pavliniću od 10. veljače“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, Smiljana. 1964g. „Pismo Smiljane Rendić Vladimiru Pavliniću od 18. siječnja“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, Smiljana. 1964h. „Pismo Smiljane Rendić Vladimiru Pavliniću od 18. travnja“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, Smiljana. 1964i. „Pismo Smiljane Rendić Vladimiru Pavliniću od 23. siječnja“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.

- Rendić, Smiljana. 1964j. „Pismo Smiljane Rendić Josipu Ladiki od 21. rujna“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, Smiljana. 1964k. „Pismo Smiljane Rendić Vladimiru Pavliniću od 15. siječnja“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, 1966c. „Pismo Smiljane Rendić Vladimiru Pavliniću od 4. veljače“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, Smiljana. 1967a. „Pismo Smiljane Rendić Mirjam Tušek od 24. veljače“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, Smiljana. 1971b. „Pismo Smiljane Rendić Alojzu Kovačiću od 24. travnja“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, Smiljana. 1972a. „Pismo Smiljane Rendić Josipu Turčinoviću od 6. rujna“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, Smiljana. 1972b. „Pismo Smiljane Rendić Živku Kustiću od 3. prosinca“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, Smiljana. 1972c. „Pismo Smiljane Rendić Vladimiru Pavliniću od 1. svibnja“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, Smiljana. 1973. „Pismo Smiljane Rendić Josipu Ladiki od 28. svibnja“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, 1987. „Pismo Smiljane Rendić Radovanu Grgcu od 17. siječnja“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, 1982a. „Pismo Smiljane Rendić Iliji Martinoviću od 25. travnja“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.
- Rendić, 1982b. „Pismo Ilije Martinovića Smiljani Rendić od 13. kolovoza“. Split. Osobni arhiv Silvane Burilović Crnov. Faksimilne kopije korespondencije Smiljane Rendić.

SMILJANA RENDIĆ WELL-READ AND READ JOURNALIST – WELL-READING A PREREQUISITE FOR READING IN THE DIGITAL AGE?

A journalist, writer, erudite and polyglot woman Smiljana Rendić (1926-1994) lived in the age when radio and television were just starting to break into the scene. Listening to the radio news and shows in different languages and reading the national and foreign press, she followed with great interest the socio-religious and cultural events in our country and in the world. The motto was: “You need to know a thousand things so that one could be said or written in public.” For this purpose, she learned foreign languages whenever she needed, provided literature and studied every day, and also taught others through the written word. A book was her best friend. She expressed herself in various journalistic genres, and published her works in the secular and ecclesiastical press. Through the example of Smiljana Rendić, an educated and well-read journalist, the author tries to highlight the importance of everyday education and media literacy of journalists, so that their information or messages conveyed by a large number of people through mass media, traditional and new media would be appropriate, true and educational. The paper also raises awareness of the importance of in-depth and critical reading, especially of media texts in digital age.

Key words: Smiljana Rendić, journalism, reading, readability, media literacy, digital age

Rona BUŠLJETA KARDUM – Mateja ŽUPANČIĆ

RAZVOJ ČITALAČKE PISMENOSTI – ANALIZA ISHODA UČENJA KURIKULUMA NASTAVNOGA PREDMETA HRVATSKI JEZIK ZA OSNOVNU ŠKOLU

Čitalačka pismenost omogućuje nam snalaženje u svijetu informacija i znanja te kao takva predstavlja jednu od generičkih kompetencija koju treba usvojiti i razvijati svaki pojedinac bez obzira na vrstu i stupanj obrazovanja. Zbog toga ne čudi da se u literaturi i različitim hrvatskim i europskim dokumentima čitalačka pismenost određuje kao preduvjet osobnome razvoju, aktivnome i odgovornome građanskom djelovanju, životu i radu u 21. stoljeću. Čitanje je, uz pisanje, govorenje i slušanje, jedna od četiriju jezičnih vještina koja se, u okviru odgojno-obrazovnog djelovanja, razvija kod djece od najranijih dana. Ono načelno podrazumijeva dekodiranje riječi i razumijevanje napisanoga, međutim ono integrira i druga znanja i vještine koja se, s obzirom na obrazovnu funkciju čitanja u ovome radu, teorijski razlažu. Uzmemo li u obzir da su razvijene vještine čitalačke pismenosti temelj uspjeha u svim predmetnim područjima unutar odgojno-obrazovnog konteksta, kao i preduvjet uspješnoj participaciji pojedinca u društvu, kontinuirani ispodprosječni rezultati koje u okviru PISA istraživanja postižu hrvatski učenici daleko su od zadovoljavajućih. Konkretnije promjene u tom smjeru zasigurno donosi aktualna odgojno-obrazovna reforma koja, između ostaloga, predstavlja i nove kurikulume za osnovnoškolsku i srednjoškolsku nastavu materinskoga jezika. U kojoj mjeri je razvoj čitalačke pismenosti prema PISA standardima integriran u *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik* za osnovne škole utvrdili smo na temelju analize propisanih polaznih ishoda učenja. U istraživanju su korištene kvantitativna i kvalitativna metoda analize sadržaja kako bi se utvrdilo u kojoj se mjeri i kako, u okviru propisanih odgojno-obrazovnih ishoda učenja, potiče razvoj vještina čitalačke pismenosti hrvatskih osnovnoškolaca. Rezultati istraživanja mogu poslužiti kreatorima kurikuluma svih nastavnih predmeta u promišljanju ishoda učenja koji će voditi unaprjeđenju čitalačke pismenosti kao preduvjeta razvoja brojnih drugih kompetencija potrebnih za uspješno djelovanje u različitim područjima života i rada.

Ključne riječi: čitalačka pismenost, ishodi učenja, kognitivni procesi, kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik

Uvod

Čitanje je, uz pisanje, govorenje i slušanje, jedna od četiriju jezičnih vještina koja se, u okviru odgojno-obrazovnog rada, razvija kod djece od najranijih dana i zato ne bi bilo pogrešno tvrditi da je čitanje jedna od temeljnih ljudskih vještina te kao takva polazište razvoju ostalih znanja i vještina. Pored toga čitanje je jedan od znanstveno najistraživijih jezičnih koncepata te ujedno, već dugi niz godina, dio opsežnih međunarodnih obrazovnih istraživanja koja se provode i u Republici Hrvatskoj. Da bi pojedinac uspješno participirao u današnjemu vremenu koje je obilježeno brojnim globalnim izazovima i krizama, nužno je razvijati nova znanja i vještine ili usavršavati neka od stečenih. Jedan od izazova današnjice zasigurno je i prisustvo velikoga broja različitih i nerijetko kontradiktornih informacija, pa i dezinformacija koje se nude u različitim medijima. Opasnostima takvih pojava izložena su prije svega djeca i mladi. Njihovo uspješno prevladavanje zahtijeva posjedovanje različitih vještina poput, primjerice, vještine procjene, selekcije i odabira relevantnih i utemeljenih informacija te vještine kritičkoga mišljenja. Razvoj spomenutih vještina u kontekstu odgojno-obrazovnog sustava djeca i mladi stječu različitim predmetnim područjima odnosno nastavnim sadržajima, međutim jedan od temeljnih preduvjeta razvoja navedenih vještina i odgovor na spomenute izazove današnjice jest poticanje i razvoj čitalačke pismenosti (Allen i sur., 2014: 663).

Danas se, kako u znanstvenim tako i u obrazovnim krugovima, sve više piše o čitalačkoj pismenosti koja uz čitanje integrira i brojna druga znanja i vještine što čitalačku pismenost određuje kao jedan od kompleksnijih jezičnih koncepata (Kim, Goetz, 1995; Kucer, 2009; Shea, Creprano, 2017; Huettig i sur., 2018). Definicije čitalačke pismenosti mogu se pronaći u različitim znanstvenim i stručnim radovima kao i dokumentima međuna-

rodnih programa. Budući da su međunarodna istraživanja PISA (Međunarodno istraživanje znanja i vještina) i PIRLS (Međunarodno istraživanje čitalačke pismenosti u materinskome jeziku) sve značajnija u svome utjecaju na definiciju čitalačke pismenosti kao i na odnos zemalja sudionica prema njoj (Cambridge Assessment, 2013), čitalačku pismenost odredit ćemo oslanjajući se na definicije ponuđene u spomenutim istraživanjima kao skup kognitivnih i metakognitivnih kompetencija koje omogućuju razumijevanje, analiziranje, kritičko promišljanje i vrednovanje pisanoga teksta s ciljem osobnoga razvoja i uspješne participacije u društvenim zbivanjima (Markotić Dekanić i sur., 2019: 32; Mullis, Martin, 2019: 6). U skupove kompetencija koje se vežu uz čitalačku pismenost, između ostalih, navode se temeljne čitalačke vještine poput dekodiranja riječi, brzoga i preciznoga čitanja, poznavanja gramatike i pravopisa do vještina koje omogućuju zaključivanje na temelju pročitanoga, uspoređivanje i procjenjivanje različitih tekstova, povezivanje ideja i informacija iz teksta, kritičko promišljanje te prilagođavanje procesa čitanja u svrhu ostvarenja vlastitih ciljeva ili stvaranja novih ideja (Reardon i sur., 2012, 18–19; Klinger i sur., 2007: 3).

S obzirom na to da je jedan od ciljeva odgojno-obrazovnoga djelovanja omogućiti djeci i mladima osobni i profesionalni razvoj kako bi bili spremni suočiti se s trenutnim globalnim promjenama kao i onima koje nosi budućnost, a kako smo već spomenuli, čitalačka pismenost predstavlja jedan od temeljnih preduvjeta za razvoj brojnih drugih kompetencija, ne čudi da je čitalačka pismenost sastavni dio kurikulskih dokumenta. Razvoj čitalačke pismenosti u okvirima odgojno-obrazovnoga djelovanja interaktivan je i konstruktivan proces koji nije vezan samo za najranije školovanje ili jedan nastavni predmet već podrazumijeva i zahtijeva stalno nadograđivanje, usavršavanje i razvoj te se kao takav može promatrati i u kontekstu cjeloživotnoga obrazovanja (Hannemann, 2015: 304; Oakhill, 2015: 4). S obzirom na to da su temelji čitalačke pismenosti obuhvaćeni predmetom Hrvatski jezik, cilj je ovoga rada analizirati osnovnoškolski kurikulum Hrvatskoga jezika kako bismo utvrdile u kojoj se mjeri kod hrvatskih osnovnoškolaca razvija čitalačka pismenost vodeći se time da se upravo tijekom osnovnoškolskoga obrazovanja grade temelji razvoja znanja i vještina koji uključuju čitalačku pismenost, a koji su nužni za daljnje školovanje, rad i život.

1. OECD PISA testiranja

Praćenje i vrednovanje obrazovnih postignuća učenika može se provoditi na više načina i na više kroz razina. To uključuje razinu individualnih obrazovnih postignuća učenika, zatim razine razrednih odjela, škola, mjesta i regija u kojima se škole nalaze ili isključivo nacionalnu razinu (državna matura). Što se tiče međunarodnoga praćenja znanja i vještina učenika, ali i učeničkih iskustava i stajališta o relevantnim obrazovnim temama, ono se već pedesetak godina provodi kroz različita međunarodna komparativna istraživanja velikih razmjera (International Large Scale Assessment) (Elezović, Matković, 2020). Rezultati tih istraživanja ne donose samo podatke o obrazovnim postignućima učenika već državama koje sudjeluju u njima daju uvid u socijalni, ekonomski i kulturni kapital ispitanika koje osim učenika čine i drugi obrazovni dionici, poput roditelja, učitelja, ravnatelja i dr. (Elezović, Matković, 2020). Time dobiveni podaci pomažu (ili mogu pomoći) u izgradnji i sagledavanju cjelovite slike obrazovnoga sustava na nacionalnoj razini. Osim toga spomenuta istraživanja omogućuju i usporedivost kontekstualnih odrednica i obrazovnih postignuća između brojnih zemalja sudionica kao i to da na temelju dobivenih podataka pojedine države mogu oblikovati, predlagati i promovirati obrazovne politike čiji je cilj ekonomska i socijalna dobrobit u svijetu.

Jedno od najvećih međunarodnih istraživanja velikih razmjera, čiji rezultati svake tri godine (počevši od 2000.) izazivaju zanimanje šire javnosti zemalja članica i sudionica, jest PISA istraživanje, tj. Međunarodni program za ispitivanje znanja i vještina učenika. Naime, organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD) trenutačno okuplja 38 država članica dok su u zadnjemu provedenom ciklusu PISA istraživanja 2018., osim država članica, sudjelovale i 42 države sudionice (600 000 učenika). Budući da u PISA istraživanju sudjeluju učenici različitih država, različitih obrazovnih sustava i politika, za usporedbu rezultata u međunarodnome kontekstu ispituju se postignuća učenika koji u vrijeme testiranja imaju između 15 godina i 16 godina i 2 mjeseca (Markotić Dekanić i sur., 2019). Time se pokušava smanjiti utjecaj razlika u školovanju na postignute rezultate učenika, a dobiveni rezultati testiranja predstavljaju usvojenost ishoda učenja u različitim fazama obrazovanja – od predprimarnoga do srednjoškolskoga (Markotić Dekanić i sur., 2019).

Važno je istaknuti da PISA istraživanje nije usmjereno na ispitivanje učeničke reprodukcije usvojenoga znanja već na „sposobnost učenika da primijene usvojena znanja i vještine koje će im biti neophodne za osobni razvoj, za aktivno sudjelovanje u društvenom, kulturnom i političkom životu te za uspješno pronalaženje i zadržavanje radnog mjesta“ (Markočić Dekanić i sur., 2019: 10). Opisanu sposobnost učenika PISA uklapa u krovni termin *pismenosti* koji se ispituje u tri osnovna ispitna područja: čitalačka, matematička i prirodoslovna pismenost. Prema PISA-i *pismenost* obuhvaća i učeničke sposobnosti analize, zaključivanja i učinkovitoga komuniciranja prilikom postavljanja, rješavanja i interpretacije problema u različitim životnim kontekstima (Markočić Dekanić i sur., 2019).

2. Domena čitalačke pismenosti

Čitalačka pismenost, od početka provođenja PISA testiranja, tri je puta bila glavno ispitno područje – 2000., 2009. i 2018. Prema tomu, tijekom 18-godišnjega provođenja PISA testiranja konceptualni okvir domene čitalačke pismenosti najčešće je revidirano ispitno područje. Spomenuta revizija provodila se sukladno rezultatima učenika, ali i društvenim promjenama. Preciznije, ubrzan razvoj informacijske i komunikacijske tehnologije nametnuo je promjene do kojih je tijekom ciklusa testiranja dolazilo u PISA-inoj početnoj definiciji čitalačke pismenosti. Izvorna definicija dopunjena je novim čitalačkim procesima, poput vrednovanja i angažmana u tekstovima, dok je termin *pisanih tekstova* zamijenjen samo *tekstovima*. Naime, 2009. uz testiranje na tiskanim tekstovima uvedeno je testiranje i na digitalnim tekstovima. Čitanje digitalnih tekstova nemoguće je bez interakcije sa samim sadržajem, tj. učenici trebaju biti informatički pismeni kako bi znali koristiti tražilice, poveznice, izbornike i ostale funkcije za navigaciju mrežnim stranicama (NCVVO, 2019). Spomenute promjene tekstualnih izvora utjecale su na promjene u kulturi čitanja. Za razliku od tiskanih izvora koji su učenicima u pravilu prenosili vjerodostojne informacije (enciklopedije, udžbenici i sl.), digitalni tekstualni izvori danas od njih zahtijevaju selekciju i vrednovanje brojnih dobivenih informacija, a time učenici istovremeno moraju čitati češće, više tekstova različitih izvora te u više različitih svrha (NCVVO, 2019).

U skladu s navedenim vrsta i oblik teksta ili tekstova koji su čitateljima dostupni na određenom mjestu i u određenom vremenu predstavljaju jedan od triju čimbenika koji mogu utjecati na čitalačke procese koji se odvijaju u osobi koja čita (NCVVO, 2019). Naime, prema konceptualnom okviru Snow i RAND grupe (2002), čitanje s razumijevanjem predstavlja rezultat sljedećih triju elemenata utjecaja: čitatelj, tekst i zadatak, tj. svrha čitanja. PISA preuzima ovaj teorijski koncept nazivajući te elemente čimbenicima utjecaja na čitalačke procese – čitateljski čimbenici, ranije spomenuti tekstualni čimbenici i čimbenici vezani uz zadatke. Čitateljski čimbenici uključuju motivaciju, iskustva i stajališta o čitanju te prethodna znanja i druge kognitivne sposobnosti samoga čitatelja. Čimbenici vezani uz zadatke uključuju razloge koji motiviraju čitatelja na angažman u tekstu, broj zadataka, njihove ciljeve i kompleksnost te vremenska i druga ograničenja. Ove tri vrste čimbenika utječu na skup specifičnih čitalačkih procesa koji se odvijaju u svrsishodnom čitanju tekstova. Zbog toga ispitivanje čitalačke pismenosti PISA provodi pomoću „mjerjenja stupnja do kojeg su učenici ovladali čitalačkim procesima manipuliranjem čimbenika vezanih uz zadatke i tekstove“ (NCVVO, 2019: 11).

Čitalački procesi čija se ovladanost mjerila u posljednjemu ciklusu PISA istraživanja (unutar domene čitalačke pismenosti) kategorizirani su u dvije skupine: procesiranje teksta i upravljanje zadacima. Iako zastupljeni, procesi upravljanja zadacima nisu bili mjereni izravno i neovisno od ostalih procesa te ćemo se zato, za potrebe ovoga istraživanja, više usmjeriti na kognitivne čitalačke procese do kojih se dolazi pri procesiranju teksta, a to su: pronalaženje informacija, razumijevanje, vrednovanje i promišljanje. Započnemo li s čitalačkim procesom pronalaženja informacija, on prema konceptualnom okviru PISA ciklusa 2018. uključuje: proces pristupanja informacijama i pronalaženja informacija u tekstu te proces pretraživanja i odabira relevantnoga teksta (NCVVO, 2019). Uspješnost učenika u pristupanju informacijama i njihovu pronalaženju u tekstu mjerila se na razini jednoga teksta dok se uspješnost u pretraživanju i odabiru relevantnoga teksta mjerila na razini više tekstova.

Naime, prema White i suradnicima (2010) svakodnevno čitanje najčešće je usmjereno prema jednoj svrsi, a to je pronalaženje određenih informacija. Kada čitamo u skladu s navedenom svrhom, razumijevanje cijeloga teksta nije nužan preduvjet brzom pronalasku željenih informacija. Ovakav način čitanja Peti-Stantić (2019)

naziva površnim ili površinskim čitanjem u kojem samo „preliječemo tekst“ (Peti-Stantić, 2019: 126). Dakle, sposobnost pronalaženja informacija u tekstovima (pisanim i digitalnim) temelji se na svijesti čitatelja o tome koje su mu informacije potrebne (brojevi, nekoliko riječi ili rečenica) i kako brzo odrediti njihovu relevantnost. Osim relevantnosti informacija unutar jednoga teksta u zadnjem PISA-inom ciklusu ispitivana je sposobnost učenika u pretraživanju i odabiru relevantnoga teksta. Koristeći se različitim tekstovima različitih izvora, učenici su trebali na temelju određenih karakteristika tekstova (zaglavlje, informacije o izvoru, rezultati dobiveni korištenjem internetske tražilice i sl.) odrediti koji je od njih vjerodostojan i relevantan u rješavanju određenoga zadatka (NCVVO, 2019). Nakon pronalaženja i određivanja relevantnosti informacija unutar jednoga ili više tekstova, ispitivana je uspješnost učenika u razumijevanju tekstova.

Prema Peti-Stantić (2019: 96) čitanje s razumijevanjem „sposobnost je čitanja i razumijevanja značenja teksta te integracije toga značenja s čitateljevim dotadašnjim znanjem“. Kako bismo savladali čitanje s razumijevanjem, moramo razviti jezične vještine koje uključuju uspostavljanje fonemske svjesnosti i dekodiranje slova u glasove (Čudina-Obradović, 2014), poznavanje i razumijevanje značenja riječi unutar i izvan određenoga konteksta, zaključivanje o sadržajnim odnosima u tekstu i dr. (Peti-Stantić, 2019). Sve je to važno u stvaranju mentalnoga prikaza onoga o čemu tekst govori, a to se odvija kroz dva glavna procesa: stvaranje mentalnoga prikaza doslovnoga značenja teksta i integracija toga teksta s čitateljevim dotadašnjim znanjem (McNamara, Maglioano, 2009; Zwaan, Singer, 2003). Kako bi čitatelj stvorio mentalni prikaz doslovnoga značenja teksta, mora razumjeti značenje riječi, rečenica i kraćih odlomaka koje je moguće samo uz široko i duboko poznavanje vokabulara (Peti-Stantić, 2019). Nadalje, do integracije doslovnoga značenja teksta s čitateljevim prethodnim znanjem dolazi kroz procese mapiranja i zaključivanja. Neke od vrsta zaključaka koje čitatelj pritom treba donositi su: zaključci temeljeni na povezivanju informacija, zaključci o prostornim, vremenskim, uzročno-posljedičnim odnosima i odnosima argumenti-tvrđnje, zaključci o glavnoj ideji teksta ili sažimanju teksta i dr.

Donošenje zaključaka, a potom i integriranje, zahtjevnije je kada je čitatelju ponuđen izbor od nekoliko tekstova. Zahtjevnost povećavaju nedosljedne ili proturječne informacije koje čitatelji trebaju prepoznati i vrednovati (Bråten, Strømsø, Britt, 2009; Stadtler, Bromme, 2014). Tako dolazimo do vrednovanja i promišljanja kao zadnjega čitalačkog procesa mjenenog u PISA ciklusu 2018. Ovaj proces uključuje vrednovanje kvalitete i vjerodostojnosti teksta koje se odnosi na identificiranje i vrednovanje izvora. Osim toga ranije spomenuti čitalački proces uključuje i promišljanje o sadržaju i obliku teksta koje se odnosi na sposobnost čitateljeva oslanjanja na vlastito znanje i iskustvo „radi usporedbe, suprotstavljanja ili stvaranja pretpostavki o različitim perspektivama i stajalištima“ (NCVVO, 2019: 15). Na kraju, unutar procesa vrednovanja i promišljanja ispitivana je i sposobnost prepoznavanja i nošenja s proturječnostima unutar jednoga ili više tekstova što je uključivalo pripisivanje nekonzistentnih tvrdnji pripadajućim izvorima te procjenu ispravnosti tvrdnji i/ili vjerodostojnosti izvora (NCVVO, 2019: 15).

3. Čitalačka pismenost hrvatskih učenika – rezultati iz 2018.

Što se tiče zadnjega ciklusa PISA istraživanja, provedenog 2018., prosječni rezultat hrvatskih učenika u domeni čitalačke pismenosti bio je 479 bodova. Budući da je prosječni rezultat učenika iz zemalja OECD-a iznosio 487 bodova, rezultat naših učenika Hrvatsku svrstava među 49 zemalja koje su ostvarile značajno niži rezultat od prosjeka OECD-a (Markočić Dekanić i sur., 2019). Ipak, taj je rezultat postavlja na prvo mjesto (uz Latviju i Rusiju) među tih 49 zemalja. Sukladno rezultatima, oko 5 % hrvatskih učenika posjeduje visoku razinu znanja i sposobnosti u području čitalačke pismenosti dok ih većina (74 %) posjeduje srednju razinu znanja i sposobnosti, a 22 % učenika nije dostiglo osnovnu razinu čitalačke pismenosti koju bi svi učenici završetkom obveznoga obrazovanja trebali dostići.

Rezultate hrvatskih učenika možemo promatrati s obzirom na dvije različite skupine podskala: podskale procesa i podskale izvora. Podskale procesa (pronalaženje informacija, razumijevanje, vrednovanje i promišljanje) mjere čitalačke kompetencije učenika potrebne za rješavanje zadataka. Kompetencije koje mjeri prva podskala čitalačke pismenosti – pronalaženje informacija – obuhvaća kompetenciju brzoga pregledavanja teksta i pronalaženja informacija te kompetenciju pretraživanja i odabira relevantnoga teksta. Spomenute dvije kompetencije hrvatski su učenici relativno slabo usvojili. Naime, 63 % učenika točno je riješilo zadatke koji su

mjerili prvu kompetenciju dok je samo 56 % učenika točno riješilo zadatke koji su mjerili drugu kompetenciju. Slabe rezultate Markočić Dekanić i sur. (2019: 63) pripisuju mogućom „nedovoljnom sustavnom primjenom strategija brzoga pregledavanja teksta i grafičkih elemenata u nastavi“ te problemima s kojima se učenici susreću u radu s digitalnim tekstovima koji, za razliku od tiskanih tekstova, od učenika zahtijevaju dodatne vještine – korištenje tražilica, poveznica i ostalih karakteristika internetskih stranica – te procjenjivanje vjerodostojnosti digitalnih tekstova i njihovih popratnih sadržaja, poput naslova, izvora, ilustracija, grafičkih elemenata i sl.

Što se tiče rezultata ostvarenih u okviru druge podskale procesa – razumijevanje – hrvatski su učenici opet postigli relativno slab rezultat. Drugom su se skalom mjerile postignute kompetencije tumačenja doslovnoga značenja te integriranja i zaključivanja. Prosječno 63 % učenika točno je riješilo zadatke kojima je mjerena kompetencija tumačenja doslovnoga značenja. Razloge ovakva rezultata Markočić Dekanić i sur. (2019) pronalaze u mogućemu nedostatku aktivnosti usmjerenih na bogaćenje učeničkoga rječnika te aktivnosti kojima se učenike potiče na samostalno postavljanje pitanja o tekstu u svrhu njegova razumijevanja. Zadatke u kojima je trebalo pokazati kompetenciju integriranja i zaključivanja 56 % hrvatskih učenika riješilo je točno. Takvi su zadaci od njih zahtijevali razumijevanje značenja dužih odlomaka teksta, povezivanje informacija iz različitih dijelova jednoga ili više tekstova, zaključivanje o povezanosti tih informacija, prepoznavanje mogućih proturječja između različitih tekstova, prepoznavanje središnjih misli u tekstu te sažimanje duljega odlomka ili teksta u cijelosti (Markočić Dekanić i sur., 2019).

Zadnja podskala usmjerena na mjerenje kognitivnih čitalačkih procesa jest podskala vrednovanja i promišljanja. Ona uključuje najzahtjevnije i najnaprednije kompetencije u domeni čitalačke pismenosti, a to su kompetencija vrednovanja kvalitete i vjerodostojnosti teksta, kompetencija promišljanja o sadržaju i obliku teksta te kompetencija prepoznavanja proturječnosti i nošenje s njima u tekstu (Markočić Dekanić i sur., 2019). Što se tiče prosječnoga rezultata hrvatskih učenika ostvarenoga u ovoj podskali, on je najniži od svih triju podskala koje se odnose na kognitivne čitalačke procese. Primjerice, samo 39 % učenika točno je riješilo zadatke kojima se mjerila kompetencija vrednovanja kvalitete i vjerodostojnosti. Za ovakav rezultat Markočić Dekanić i suradnici (2019) pretpostavljaju nekoliko razloga. Naime, učenici su u zadacima vezanima za ranije spomenutu kompetenciju trebali utvrditi valjanost podataka u tekstu, a potom i vjerodostojnost i informiranost samoga autora – njegovu neutralnost ili pristranost. Teškoće na koje su nailazili mogu se objasniti smanjenim brojem aktivnosti u redovnoj nastavi usmjerenih na razvoj ove kompetencije kod učenika. Osim toga učenici su pokazali i teškoće u određivanju svrhe s kojom su tekstovi napisani što je posebice važno u čitanju i razumijevanju neknjiževnih tekstova. Razlog tomu može biti činjenica da neknjiževni tekstovi nisu bili propisani tada važećim nastavnim planovima i programima za osnovnu školu.

Upravo je značajno manji broj aktivnosti u nastavi usmjeren na rad s neknjiževnim tekstovima koji uključuju različite elemente – poput dijagrama, tablica i sl. – jedan od mogućih razloga slabe riješenosti zadataka kojima su se ispitivale i kompetencija promišljanja o sadržaju i obliku teksta te kompetencije prepoznavanja proturječnosti i nošenje s njima.

4. Metodologija

S obzirom na ispodprosječne rezultate u ispitnome području čitalačke pismenosti koje u okviru PISA istraživanja postižu hrvatski učenici, cilj je istraživanja analizom najnovijega *Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik iz 2019.* utvrditi u kojoj se mjeri kod osnovnoškolskih učenika potiče razvoj čitalačke pismenosti. U istraživanju su korištene kvantitativna i kvalitativna metoda analize sadržaja, a analizom su obuhvaćeni odgojno-obrazovni ishodi učenja te razrade tih ishoda propisani za tri predmetna područja – Hrvatski jezik i komunikacija, Književnost i stvaralaštvo te Kultura i mediji. Kao jedinica analize odabrani su polazni ishodi učenja jer se na temelju njih može utvrditi koja se znanja i vještine žele razviti kod učenika s obzirom na razinu i stupanj obrazovanja.

Odgojno-obrazovni ishodi analizirani su na temelju triju ključnih kognitivnih čitalačkih procesa do kojih se dolazi procesiranjem teksta, a to su: *pronalaženje informacija, razumijevanje te vrednovanje i promišljanje.* Svaki od navedenih kognitivnih čitalačkih procesa obuhvaća znanja i vještine koje ga određuju. Tako *pronalaženje in-*

formacija obuhvaća znanja i vještine koje omogućuju pretraživanje i odabir relevantnih tekstova te pristupanje relevantnim informacijama unutar tekstova. *Razumijevanje*, kao kognitivni čitalački proces, uključuje znanja i vještine koje se odnose na razumijevanje značenja teksta, integriranje informacija i zaključivanje. Dok *vrednovanje i promišljanje* integrira znanja i vještine koje se odnose na promišljanje o sadržaju i obliku teksta, otkrivanju proturječnosti te vrednovanju kvalitete i vjerodostojnosti informacija (Markočić Dekanić i sur., 2019). Sva tri čitalačka procesa detaljnije su objašnjena u poglavlju Domena čitalačke pismenosti.

S obzirom na kompleksnost znanja i vještina koje uključuju navedeni čitalački procesi, a za koje su potrebne određene sposobnosti koje su uvjetovane razvojnom dobi, odlučili smo se na analizu ishoda učenja od 5. do 8. razreda. Pri tome smo se vodili temeljnim obrazovnim dokumentom *Okvirom nacionalnoga kurikuluma* prema kojemu djeca kada prelaze iz razredne nastave u predmetnu nastavu, u dobi od 10 do 11 godina, imaju razvijene sposobnosti koje im omogućavaju svladavanje sve većih zahtijeva (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017: 20). Uz to kognitivistička teorija Jeana Piageta navodi kako razdoblje formalnih operacija koje uključuje apstraktno i logičko mišljenje i sposobnosti poput rješavanja problema te deduktivno i analitičko zaključivanje započinje 11. godinom života (Woolfolk, 2016).

Pretpostavka je da će analiza ishoda učenja pokazati kako je cilj novoga *Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik* poticati čitalačku pismenost s obzirom na dugogodišnje loše rezultate PISA istraživanja iz te domene. Konkretno, pretpostavka je da će kvantitativna analiza pokazati veću frekvenciju ishoda učenja koje se odnose na čitalačku pismenost s obzirom na stupanj osnovnoškolskoga obrazovanja, a kvalitativna analiza usložnjavanje kognitivnih čitalačkih procesa s obzirom na stupanj osnovnoškolskoga obrazovanja.

5. Rezultati i rasprava

Na temelju triju ključnih kognitivnih čitalačkih procesa – *pronalaženje informacija, razumijevanje, vrednovanje i promišljanje* – kvantitativnom analizom izdvojeni su ishodi učenja koji su formulirani tako da uključuju znanja i vještine koje integriraju ti čitalački procesi. Na temelju toga su određene frekvencije znanja i vještina sva tri ključna čitalačka procesa s obzirom na stupanj osnovnoškolskoga obrazovanja. Analizom smo obuhvatili 52 odgojno-obrazovna ishoda od 5. do 8. razreda osnovne škole odnosno 13 odgojno-obrazovnih ishoda po razredu. Od 13 ishoda učenja koji su *Kurikulumom nastavnoga predmeta Hrvatski jezik* propisani od 5. do 8. razreda, 7 ishoda učenja u 5. i 6. razredu integrira kognitivne procese kojima se potiču čitalački procesi, a 8 se takvih ishoda učenja pronalazi u 7. i 8. razredu. Dobiveni rezultati prikazani su *Tablicom 1*.

Tablica 1: Postotak zastupljenosti kognitivnih čitalačkih procesa u odgojno-obrazovnim ishodima propisanih Kurikulumom nastavnoga predmeta Hrvatski jezik od 5. do 8. razreda

		5. razred	6. razred	7. razred	8. razred
pronalaženje informacija	pristupanje informacijama i pronalaženje informacija u tekstu	42,85 %	42,85 %	37,5 %	25 %
	pretraživanje i odabir relevantnoga teksta	0	14,28 %	12,5 %	37,5 %
razumijevanje	razumijevanje doslovnoga značenja	57,14 %	28,57 %	25 %	25 %
	integriranje i zaključivanje	57,14 %	100 %	87,5 %	87,5 %
vrednovanje i promišljanje	vrednovanje kvalitete i jerodostojnosti	0	14,28 %	25 %	25 %
	promišljanje o sadržaju i obliku	57,14 %	57,14 %	50 %	62,5 %
	prepoznavanje i nošenje s proturječnostima	0	0	37,5 %	12,5 %
	kognitivni čitalački procesi procesiranja teksta (ukupan broj ishoda)	53,84 %	53,84 %	61,53 %	61,53 %

Kvantitativna analiza ishoda učenja propisanih Kurikulumom nastavnog predmeta Hrvatski jezik od 5. do 8. razreda pokazala je da, s obzirom na ukupan broj ishoda učenja, nisu zanemarena znanja i vještine koja uključuju tri ključna kognitivna čitalačka procesa – *pronalaženje informacija*, *razumijevanje*, *vrednovanje* i *promišljanje*. Tako su od ukupnoga broja Kurikulumom propisanih ishoda učenja po godini obrazovanja, od 5. do 8. razreda, kognitivni čitalački procesi zastupljeni u postotku višem od 50.

Međutim, kvantitativna analiza pokazala je kako se, unatoč visokomu postotku zastupljenosti znanja i vještina koji se odnose na ključne kognitivne čitalačke procese, ne pronalaze na svakoj godini obrazovanja svi kognitivni procesi koji doprinose razvoju čitalačke pismenosti. Primjerice, znanja i vještine koja se vežu za pretraživanje i odabir relevantnoga teksta, vrednovanje kvalitete i vjerodostojnosti teksta te ona koja se odnose na prepoznavanje i nošenje s proturječnostima unutar tekstova nisu obuhvaćeni propisanim ishodima učenja u 5. razredu. Pored

toga, u 6. razredu ne pronalaze se znanja i vještine kojima se od učenika očekuje prepoznavanje i nošenje s proturječnostima, a analizom je utvrđeno kako su ti kognitivni procesi uz znanja i vještine koja se odnose na pretraživanje i odabir teksta u najmanjemu postotku zastupljeni na svim godinama obrazovanja.

Kvantitativna analiza pokazala je da su ishodi učenja od 5. do 8. razreda u najvećemu postotku formulirani tako da se od učenika očekuje razumijevanje teksta te vrednovanje i promišljanje o tekstu, točnije očekuju se znanja i vještine koje se odnose na integriranje informacija iz teksta i stvaranje zaključaka te promišljanje o sadržaju i obliku teksta. Kako je prikazano *Tablicom 1*, ishodi učenja vezane uz procese integriranja i zaključivanja u 6. razredu pronalazimo kod svih ishoda učenja (100 %) kojima se potiče čitalačka pismenost kod učenika, dok su u 7. i 8. razredu znanja i vještine vezane uz integriranje i zaključivanje zastupljene u vrlo visokom postotku: 87,5 %. Pored toga, u najvišim postotcima pronalaze se i ishodi učenja koji se mogu povezati s vrednovanjem i promišljanjem, konkretno s procesom promišljanja o sadržaju i obliku teksta što, s jedne strane, podrazumijeva promišljanje o kvaliteti teksta, ali i uključuje oslanjanje na vlastito iskustvo ili znanje u svrhu stvaranja pretpostavki i/ili povezivanjem s vlastitim znanjima i iskustvima (NCVVO, 2019: 20). Takvi su kognitivni procesi u propisanim ishodima učenja zastupljeni u visokom postotku: preko 50 % u svim razredima dok se u 8. razredu pronalaze u najvišem postotku, čak 62,5 %.

Na temelju provedene kvantitativne analize možemo zaključiti da se novim *Kurikulumom nastavnoga predmeta Hrvatski jezik* promišljalo o važnosti razvoja čitalačke pismenosti te se stoga i pronalaze ishodi učenja kojima se potiču znanja i vještine koje vode ostvarenju kognitivnih čitalačkih procesa. Međutim, kako je i prikazano *Tablicom 1*, kvantitativna analiza pokazala je da se nije dovoljno vodilo računa o svim kognitivnim procesima koji uključuju razvoj čitalačke pismenosti. Osim toga provedena kvantitativna analiza opovrgla je našu pretpostavku da će se s obzirom na stupanj osnovnoškolskoga obrazovanja povećavati broj ishoda učenja kojima se potiče razvoj čitalačke pismenosti, posebice onih ishoda učenja kojima se potiču složeniji kognitivni procesi koje uključuje vrednovanje i promišljanje. Tako su u 7. razredu u odnosu na, primjerice, 8. razred čak u većemu postotku zastupljeni ishodi učenja kojima se potiču znanja i vještine vezane uz proces vrednovanja i promišljanja. U tomu pogledu možemo utvrditi da se novim *Kurikulumom* nisu uzele u obzir sposobnosti i mogućnosti učenika koje se razlikuju s obzirom na godine obrazovanja.

Što se tiče rezultata provedene kvalitativne analize *Kurikuluma*, nužno je napomenuti da se tek iz manjine ishoda može iščitati uključuju li oni znanja i vještine povezane s trima kognitivnim čitalačkim procesima. Zbog toga su, kako za kvantitativnu tako i za kvalitativnu analizu sadržaja *Kurikuluma*, korištene detaljnije razrade propisanih ishoda. U skladu s time, prvi čitalački proces – pronalaženje informacija (pretraživanje i odabir relevantnoga teksta, pristupanje informacijama i pronalaženje informacija u tekstu) – uglavnom pronalazimo u razradi ishoda kojima se od učenika očekuje korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u pretraživanju digitalnih tekstova. Na primjer, u razradi ishoda A.5.3. propisano je ovladavanje osnovnim tehnikama pretraživanja interneta i knjižničnih kataloga. Slično tomu, razvoj kompetencija brzoga pregledavanja teksta i pronalaženja informacija možemo uočiti i u razradi ishodu C.8.1. kroz uočavanje sastavnih elemenata hipermedija: međusobno povezani tekst, slika, video i zvuk te kroz korištenje poveznica koje proširuju sadržaj teksta. Ovakvi se ishodi, iako u manjini, uglavnom pojavljuju unutar predmetnih područja hrvatski jezik i komunikacija te kultura i mediji.

Nadalje, iz analiziranih ishoda i njihovih razrada vidljivo je da se od učenika očekuje pronalaženje informacija koje se odnose na jezično-stilska obilježja književnih i neknjiževnih tekstova, npr. hiperbola, retoričko pitanje, metafora, pleonazam i posuđenice (B.7.2., A.8.6. i A.4.6.) te pronalaženje značenja samih riječi pomoću određenih normativnih priručnika, kao što su jezični savjetnici, rječnici i dr. u tiskanome i digitalnome obliku (A.8.6., A.5.2., A.7.3. i dr.). Osim toga ishodi koji uključuju čitalački proces pronalaženja informacija često su usmjereni na razvoj kreativnoga stvaralačkog izražavanja učenika. Takvi se ishodi pojavljuju unutar predmetnoga područja književnost i stvaralaštvo od 5. do 8. razreda osnovne škole te predviđaju pretraživanje i odabir relevantnih književnih tekstova, a potom i informacija unutar njih koje će učenicima pomoći u stvaralačkome načinu izražavanja (B.5.4., B.6.4., B.7.4., B.8.4.). Hoće li i kako pronađene i odabrane informacije učenici iskoristiti u rješavanju stvaralačkih zadataka ovisi o tome hoće li te informacija razumjeti, tj. hoće li razumjeti njihovo doslovno značenje koje će nakon toga integrirati s već postojećim znanjem.

Razumijevanje doslovnoga značenja, kao što smo mogli vidjeti u rezultatima dobivenima kvantitativnom analizom sadržaja, zastupljeno je u ishodima sva četiri završna razreda osnovne škole. Naime, ovaj se čitalački proces najčešće pojavljuje u ishodima koji se odnose na obogaćivanje i širenje vokabulara učenika u kojima učenici prepoznaju, izdvajaju i objašnjavaju značenja nepoznatih riječi na temelju zaključivanja iz konteksta ili pomoću tiskanih i/ili digitalnih izdanja rječnika te drugih mrežnih izvora (A.5.2., A.5.3., A.6.2., A.7.3. i dr.). Osim toga isходи u kojima uočavamo razvoj razumijevanja doslovnoga značenja riječi predviđaju prepoznavanje i objašnjavanje značenja i uloge frazema, pleonazama, neologizama, posuđenica i sl. Upravo spomenuto obogaćivanje učeničkoga vokabulara najčešće pronalazimo u ishodima koji su obuhvaćeni predmetnim područjem hrvatski jezik i komunikacija što ne čudi s obzirom na to da se to područje temelji na „ovladavanju uporabnim mogućnostima hrvatskoga jezika u jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja, pisanja i međudjelovanja koje omogućuju stjecanje komunikacijske jezične kompetencije na hrvatskome standardnom jeziku“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019: 10).

Osim razumijevanja doslovnoga značenja važnu ulogu u spomenutome ovladavanju uporabnim mogućnostima jezika u jezičnoj djelatnosti čitanja ima i povezivanje doslovnoga značenja teksta s prethodnim znanjem učenika što nazivamo čitalačkim procesom integriranja i zaključivanja (unutar čitalačkoga procesa razumijevanja). U skladu s rezultatima kvantitativne analize spomenuto integriranje i zaključivanje najčešće je zastupljen čitalački proces u analiziranim odgojno-obrazovnim ishodima koji predviđaju korištenje i rad s književnim i neknjiževnim tekstovima. Što se tiče književnih tekstova, u pripadajućim ishodima možemo primijetiti da se od učenika očekuje donošenje zaključaka o prostornim, vremenskim i uzročno-posljedičnim odnosima te o glavnoj ideji/središnjoj misli i namjeri autora tekstova. To najčešće možemo vidjeti u ishodima obuhvaćenim predmetnim područjem književnost i stvaralaštvo – B.5.1., B.6.1., B.6.2., B.7.1., B.8.3. i dr.

S druge strane, u radu učenika s neknjiževnim tekstovima, a u okviru predmetnoga područja hrvatski jezik i komunikacija, ističu se aktivnosti učenika kao što su sažimanje, uspoređivanje – razlikovanje i pronalaženje sličnosti, pojednostavljivanje te organiziranje i interpretiranje podataka iz jednoga ili više tekstova. Na primjer, u razradi ishoda A.7.3. od učenika se očekuje da „razlikuje slične podatke u čitanome tekstu; pojednostavljuje složene podatke iz čitanoga teksta; organizira i interpretira podatke iz čitanoga teksta i sažima ih u različite vrste bilježaka“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019: 53). Prema ishodu A.8.3. od učenika se očekuje da neke od spomenutih vrsti bilješki uobliče u vizualne prikaze i grafičke organizatore, kao što su plakati, Vennov dijagram, strukturirane mape i sl.

Nadalje, predmetno područje u kojem se nalazi značajan broj ishoda povezanih s razvojem čitalačkoga procesa integriranja doslovnoga značenja teksta s prethodnim znanjem učenika jest *Kultura i mediji*. Kao što saznajemo iz njihovih razrada, spomenuti ishodi usmjereni su na povezivanje tekstova (najčešće popularnokulturnih) sa svakodnevnim životom učenika, tj. s njihovim interesima, željama i iskustvom (C.6.2.) te s društvenim, ekonomskim i kulturnim okruženjem (C.7.2., C.8.2.). Upravo korištenje tekstova čiji je sadržaj blizak iskustvu života učenika doprinosi razvoju njihove motivacije za čitanje i razvoju trajnih čitalačkih navika. Sukladno tomu Peti-Stantić (2019) čitanje neknjiževnih tekstova smatra jednim od važnih čimbenika koji utječu na percepciju čitanja kao izvora zadovoljstva i zabave. Osim toga, prema Nemeth-Jajić (2013), učenici se u svakodnevnome životu susreću s tekstovima različitih funkcionalnih stilova te bi ih škola trebala pripremiti za njihovo čitanje i razumijevanje. Osim razumijevanja tekstova jedna od najzahtjevnijih i najnaprednijih kompetencija u domeni čitalačke pismenosti koju bi učenici u školi također trebali razvijati jest vrednovanje i promišljanje o tekstu.

Naime, za razvoj spomenute kompetencije kod učenika, kao što smo i ranije istaknuli, prema Markočić Dekanić i suradnicima (2019), ključno je korištenje neknjiževnih tekstova u nastavi, i to u svrhu analize oblika i sadržaja teksta i njegovih pripadajućih elemenata, u svrhu prepoznavanja i nošenja s proturječnostima te vrednovanja kvalitete teksta i vjerodostojnosti izvora. Stjecanje posljednjih dviju kompetencija – prepoznavanja i nošenja s proturječnostima te vrednovanja kvalitete teksta i vjerodostojnosti izvora – posebice je važno za rad s digitalnim tekstovima. Digitalni tekstovi koje učenici pronalaze na različitim mrežnim stranicama često obiluju nedosljednim ili proturječnim informacijama te kao takvi ne predstavljaju vjerodostojne izvore podataka. U analiziranim ishodima i njihovim razradama opisani se digitalni tekstovi, a potom i ranije spomenute dvije kompetencije, vrlo rijetko pojavljuju, i to najčešće u okviru uspoređivanja podataka iz različitih izvora

radi procjene pouzdanosti, točnosti i autorstva (A.8.3.) te opisivanja i procjene etičke, idejne i estetske razine književnoga teksta (B.6.1., B.7.1., B.8.1.).

Što se tiče treće kompetencije – promišljanja o sadržaju i obliku teksta, ishode u kojima je zastupljena uglavnom pronalazimo u dva predmetna područja – hrvatski jezik i komunikacija te kultura i mediji. Naime, u okviru područja hrvatski jezik i komunikacija od učenika se očekuje prepoznavanje grafičkih i slikovnih elemenata teksta i njihove povezanosti sa samim sadržajem teksta (A.6.3., A.7.3, A.8.3.). Slično tome u području kultura i mediji, u ishodu C.5.1., od učenika se očekuje da mogu uočiti i prepoznati kako sadržajni, slikovni i grafički elementi tiskanih medijskih tekstova mogu oblikovati značenje medijske poruke i tako stvoriti željeni učinak na primatelja. Osim navedenoga proces promišljanja o sadržaju i obliku teksta obuhvaća i sposobnosti oslanjanja učenika na već stečeno iskustvo ili znanje u svrhu usporedbe, suprotstavljanja ili stvaranja pretpostavki o različitim perspektivama ili stajalištima. Ishode koji obuhvaćaju navedene sposobnosti učenika spomenuli smo i ranije u okviru čitalačkoga procesa integriranja doslovnoga značenja teksta s prethodnim znanjem učenika (C.6.2., C.7.2., C.8.2.). Iz ovoga, ali i drugih primjera, možemo zaključiti da ishodi koji potiču razvoj čitalačke pismenosti najčešće uključuju više čitalačkih procesa integriranih jedne s drugima u svrhu osposobljavanja učenika za pronalaženje informacija, njihovo razumijevanje, promišljanje i vrednovanje.

Zaključak

Cilj ovoga istraživanja bio je utvrditi u kojoj su mjeri i kako znanja i vještine koje uključuju tri kognitivna čitalačka procesa – pronalaženje informacija, razumijevanje te vrednovanje i promišljanje – zastupljeni u odgojno-obrazovnim ishodima koje *Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik* propisuje za učenike od 5. do 8. razreda osnovne škole. Odgovor na prvi dio cilja istraživanja dobiven je kvantitativnom analizom sadržaja *Kurikuluma*, tj. ishoda i njihovih razrada. Naime, rezultati kvantitativne analize pokazali su da se u izradi analiziranoga *Kurikuluma* promišljalo o razvoju čitalačke pismenosti hrvatskih osnovnoškolaca (5. do 8. razred) s obzirom na to da su sva tri čitalačka procesa zastupljena u ukupnome broju ishoda sva četiri razreda, i to u postotku višem od 50. Osim toga utvrđeno je da najveći broj ishoda integrira čitalačke procese razumijevanja teksta te promišljanje o njegovu sadržaju i obliku dok su čitalački procesi prepoznavanja i nošenja s proturječnostima te pretraživanja i odabira relevantnoga teksta u najmanjem postotku zastupljeni u ishodima *Kurikuluma* za sve četiri završne godine osnovnoškolskoga obrazovanja. Slaba zastupljenost jednoga od aspekata razvoja kompetencija vrednovanja i promišljanja nije zadovoljavajuća uzmemo li u obzir činjenicu da su hrvatski 15-godišnjaci u zadnjemu ciklusu PISA istraživanja postigli upravo najniži prosječni rezultat. Osim toga kvantitativnom je analizom opovrgnuta pretpostavka da će se s obzirom na viši stupanj osnovnoškolskoga obrazovanja povećavati broj ishoda učenja, posebice onih koji uključuju kognitivni čitalački proces vrednovanja i promišljanja. Time, što se tiče domene čitalačke pismenosti, razlike u sposobnostima i mogućnostima učenika s obzirom na godine obrazovanja nisu dovoljno uzete u obzir.

Zaključno, rezultati kvantitativne i kvalitativne analize pokazali su da se pri kreiranju novoga *Kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik* postignuti (ne)uspjeh hrvatskih učenika na PISA istraživanju, ali i drugim međunarodnim istraživanjima znanja i vještina, svakako uzeo u obzir pri osmišljavanju i pisanju *Kurikuluma*. Uz to važno je istaknuti da su polazni odgojno-obrazovni ishodi samo jedan od brojnih čimbenika koji utječu na čitalačku pismenost te da omogućavaju učiteljima implementaciju različitih sadržaja, strategija, metoda, učenja i poučavanja za stjecanje čitalačke pismenosti.

S obzirom na rečeno čini se kako najveća odgovornost za razvoj čitalačke pismenosti leži u provedbi samoga *Kurikuluma*. U toj provedbi ključnu ulogu imaju nastavnici kao nositelji nastavnoga procesa. Promišljenom upotrebom odabranih metodičkih postupaka i provođenjem aktivnosti, koje potiču sve kognitivne čitalačke procese važne za razvoj čitalačke pismenosti učenika, nastavnici mogu umanjiti eventualne nedostatke bilo kojeg obrazovnoga dokumenta. Koliko će analizirani *Kurikulum* i njegova provedba u praksi doprinijeti razvoju čitalačke pismenosti hrvatskih učenika, valjalo bi istražiti nakon provedbe PISA ili PIRLS istraživanja u kojoj će sudjelovati generacija učenika koja je započela i završila svoje osnovnoškolsko obrazovanje razvijajući kompetencije koje propisuje upravo novi *Kurikulum*. S obzirom na rezultate provedenoga istraživanja vjerujemo da će nova međunarodna istraživanja čitalačke pismenosti hrvatskih učenika pokazati određene pomake nabolje.

Literatura

- Allen, Laura i sur., 2014. "Reading comprehension components and their relation to writing". *L'Année psychologique*. Vol. 114. No. 4. Paris. 663–691.
- Bråten, Ivar; Strømsø, Helge I.; Britt, M. Anne. 2009. "Trust matters: Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts". *Reading Research Quarterly*. Vol. 44. No. 1. US. 6–28.
- Cambridge Assessment. 2013. "What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and 'being literate'" <http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/130433-what-is-literacyan-> (pristupljeno 23. rujna 2021.)
- Čudina-Obradović, Mira. 2014. *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja*. Golden Marketing-Tehnička knjiga. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- Hanemann, Ulrike. 2015. "Lifelong literacy: some trends and issues in conceptualising and operationalising literacy from a lifelong learning perspective". *International Review of Education*. Hamburg. Vol. 61. No. 3. 295–326.
- Huetig, Falk; Kolinsky, Régine; Lachmann, Thomas. 2018. "The culturally co-opted brain: how literacy affects the human mind". *Language, Cognition and Neuroscience*. Oxfordshire. Vol. 33. No. 3. 275–277.
- Klingner, K. J.; Vaughn, Sharon; Boardman, Alison. 2007. *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. Guilford Press. New York.
- Kim Yeu, Hong; Goetz, Ernest. 1995. "Children's Use of Orthographic and Contextual Information in Word Recognition and Comprehension". In: *The Varieties of Orthographic Knowledge. Neuropsychology and Cognition II: Relationships to Phonology, Reading, and Writing*. Ed. Virginia Wise Beringer. Springer. Dordrecht.
- Kucer, Stephen B. 2009. *Dimensions of Literacy*. 3rd Edition. Routledge. New York.
- Markočić Dekanić, Ana. 2019. *Pisa 2018: rezultati, odrednice i implikacije – Međunarodno istraživanje znanja i vještina učenika*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Zagreb.
- McNamara, Danielle S.; Magliano, Joe. 2009. "Toward a comprehensive model of comprehension". In: *The psychology of Learning and Motivation*. Ed. Brian H. Ross. Elsevier. San Diego.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO]. 2017. „Okvir nacionalnoga kurikuluma“. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf> (pristupljeno 29. rujna 2021.)
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO]. 2019. „Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije“. <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/539> (pristupljeno 15. rujna 2021.)
- Mullis, V. S. Ina; Martin, O. Michael. 2019. "PIRLS 2021 Reading Assessment Framework". In: *PIRLS 2021 Reading Assessment Framework*. Eds. Mullis, Ina; Martin, Michael. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Boston.
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja [NCVVO]. 2019. „PISA 2018 – Konceptualni okvir čitalačke pismenosti“. https://pisa.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2019/10/Konceptualni-okvir-čitalačke-pismenosti_PISA-2018.pdf (pristupljeno 29. rujna 2021.)
- Nemeth-Jajić, Jadranka. 2013. „Metodički aspekti čitanja neknjiževnih tekstova u nastavi Hrvatskoga jezika“ U: *Zbornik radova Čitanje za školu i život*. IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika. Ur. Miroslav Mićanović. Agencija za odgoj i obrazovanje. Zagreb. 105–115.
- Oakhill, Jane; Cain, Kate; Carsten Elbro. 2015. *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A Handbook*. Routledge. New York.
- Peti Stantić, Anita. 2019. *Čitanjem do (spo)razumijevanja – Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Ljevak. Zagreb.
- Reardon, F. Sean; Valentino, A. Rachel; Shores, A. Kenneth. "Patterns of Literacy among U.S. Students". 2018. *The Future of Children*. New Jersey. Vol. 22. No. 2. 17–37.
- Shea, Mary; Ceprano, Maria Ana. 2017. "Reading with Understanding: A Global Expectation". *Journal of Inquiry and Action in Education*. Vol. 9. No. 1. New York. 48–68.
- Snow and the Rand Corporation. 2002. "Reading for understanding: Toward an RiD program in reading comprehension." <https://videnomlaesning.dk/media/2526/reading-for-understanding.pdf> (pristupljeno 20. rujna 2021.)

- Stadler, Marc; Bromme, Rainer. 2014. "The content–source integration model: A taxonomic description of how readers comprehend conflicting scientific information". In: *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences*. Eds. David N. Rapp & Jason L. G. Braasch. MIT Press. Cambridge, MA.
- Woolfolk, Anita. 2016. *Edukacijska psihologija*. Naklada Slap. Zagreb.
- White, Sheida; Chen, Jing; Forsyth, Barbara. 2010. "Reading-related literacy activities of American adults: Time spent, task types, and cognitive skills used". *Journal of Literacy Research*. Vol. 42. No. 3. USA. 276–307.
- Zwaan, Rolf A.; Singer, Murray. 2003. "Text comprehension". In: *Handbook of discourse processes*. Eds. Arthur C. Graesser, Morton Ann Gernsbacher & Susan R. Goldman. Erlbau. Mahwah, NJ.

DEVELOPMENT OF READING LITERACY – AN ANALYSIS OF LEARNING OUTCOMES OF CROATIAN LANGUAGE CURRICULUM FOR PRIMARY SCHOOL

Reading literacy enables us effective participation in the world of information and knowledge and, as such, represents one of the generic competencies necessary to be developed by each individual regardless of the type and the level of education. Therefore, it is not surprising that relevant literature and various national and European documents considers literacy to be a precondition for personal development, active and responsible civic activity and life and work in the 21st century. Reading, as writing, speaking and listening, constitutes general linguistic skill which, within the framework of educational activities, develops among children from the earliest days. Reading implies decoding of words and understanding what is written, but it also integrates other knowledge and skills which, considering the educational function of reading in this paper, are theoretically dissolved. Taking into account that developed reading literacy skills are the basis for success in all subjects within the educational context, as well as a precondition for successful participation of individuals in society, the continuously below-average results achieved by Croatian students within the framework of PISA research are far from satisfactory. Substantial changes in developing aforementioned linguistic skills are certainly brought up in the ongoing educational reform which, among other things, represents new curricula for primary and secondary education of the mother tongue. We have determined based on the analysis of the prescribed starting learning outcomes to what extent the development of reading literacy according to PISA standards, is integrated into the Croatian language curriculum for primary school. Our survey was based on a quantitative and qualitative method of content analysis in order to determine to what extent and how, within the prescribed educational learning outcomes, the development of reading literacy skills of Croatian elementary students are encouraged. Research results can serve the creators of curricula of all subjects in the reflection of learning outcomes that will lead to improvement of reading literacy, since the reading literacy is precondition for the development of many other competencies that are necessary for successful action in various fields of life.

Key words: reading literacy, learning outcomes, cognitive processes, Croatian language curriculum

Marijana ČEŠI

STRATEGIJE ČITANJA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

Razvoju čitalačkih vještina, motivaciji za čitanje i razvoju čitalačke publike uvelike mogu doprinijeti različite aktivnosti učenja usmjerene na eksplicitno i implicitno poučavanje strategija čitanja. Vještine strategijskoga čitanja, dubinska recepcija i literarna komunikacija s tekstovima razvija se primjenom strategija čitanja, i to prije, tijekom i nakon čitanja. Rezultati istraživanja u ovome radu dokazuju važnost poučavanja strategija čitanja tijekom redovite nastave na predmetu Hrvatski jezik. Instrument istraživanja bio je anonimni *online* upitnik koji su popunili učenici osnovnih i srednjih škola sjeverozapadne Hrvatske. Istraživanje je pokazalo da se učenici, poučavani strategijama čitanja, uvelike njima služe jer im omogućuju dubinsko razumijevanje teksta. Stoga u redovitoj nastavi, ne samo Hrvatskoga jezika već i ostalih predmeta, aktivnosti učenja trebaju biti osmišljene tako da učenike potiču na uporabu strategija čitanja jer se njima razvijaju vještine čitanja i recepcije teksta.

Ključne riječi: vještine čitanja s razumijevanjem, strategije čitanja, dubinsko čitanje

Uvod

Učenik postupno ovladava jezičnim djelatnostima i međudjelovanjem s obzirom na strukturalnu složenost tekstnih vrsta, a strategije učenja i poučavanja te komunikacijske strategije, a unutar njih strategije čitanja, omogućuju lakšu i učinkovitiju uporabu jezika i ovladavanje sadržajima predmeta Hrvatski jezik te sposobnostima slušanja, čitanja, pisanja, govorenja i međudjelovanja u svim trima predmetnim područjima: hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo, kultura i mediji. Strategije učenja, točnije komunikacijske strategije, a samim time i strategije čitanja, sastavni su dio odgojno-obrazovnih sadržaja i ishoda kurikula hrvatskoga jezika (Kurikulum za nastavnici, 2019). Pojedine strategije učenja i komunikacijske strategije usložnjuju se iz razreda u razred – od prvoga razreda osnovne škole te završno s četvrtim razredom srednje škole. Dakle, važeći dokument obrazovne politike uvrstio je sustavno učenje i poučavanje strategija. Pritom valja imati na umu da strategije ne smiju biti sumativno vrednovane zbog različitosti pojedinačnih svojstava: svaki je učenik osobnost za sebe i razlikuje se u pristupima i načinima učenja s obzirom na osobine ličnosti, stil učenja i kognitivno i metakognitivno procesiranje tijekom učenja i motivacije za učenje. Svatko ima pravo na odabir onih strategija i pristupa učenju koje mu omogućuju učinkovito učenje i ovladavanje sadržajima učenja. Ipak, to ne isključuje kontinuirano poučavanje i izloženost različitim strategijama učenja i poučavanja u neposrednom odgojno-obrazovnom procesu.

1. Strategije učenja i poučavanja

Cilj bi svakoga obrazovnog sustava trebao biti omogućavanje razvoja slobodnomislećih bića koji će svojim rastom i razvojem doprinositi rastu i razvoju društva u svim njegovim aspektima. Da bi se učinkovito ostvarivali ciljevi učenja i poučavanja u bilo kojemu odgojno-obrazovnome predmetu i području, važna su istraživanja među učenicima koji su poučavani prema važećim dokumentima odgojno-obrazovnoga sustava, prije svega stajališta i interesa učenika. Posebice to vrijedi za područje čitalačke pismenosti jer je čitanje jedan od dominantnih procesa stjecanja znanja, posebice ovladanost vještinom strategijskoga čitanja koje omogućuje razvoj čitalačke pismenosti. Danas, u vremenu digitalizacije i pojava različitih izvora znanja koja omogućuju brzo i lako pretraživanje informacija i dolaženje do njih, nužna su istraživanja čitalačke pismenosti, i to čitanja tiskanih publikacija jer pisani je jezik bogatiji od govorenoga jezika te čitanje omogućuje više prilika za učenje (Rončević, 2005: 66). Jasno je da djeca i mladi radije biraju digitalne izvore, odnosno one izvore koje im naoko pružaju bržu i lakšu dostupnost znanja. Istraživanja i otkrivanja interesa, potreba, stajališta i strategija učenja i poučavanja ključni su čimbenici koji mogu doprinijeti pronalaženju učinkovitih pristupa poučavanju i intrin-

zičnoj motivaciji za čitanje, a samim time ostvarivanju viših razina čitalačkih vještina. Pritom valja imati na umu razliku među strategijama učenja, a samim time čitateljskim strategijama koje su utemeljene na njima, i strategija poučavanja. „Strategije učenja su misaoni postupci koji nam omogućuju da gradivo koje želimo zapamtiti prerađujemo, povezujući ga u postojeće sheme u dugoročnom pamćenju.“ (Vizek Vidović i sur., 2003: 178). Učitelj, osmišljavajući aktivnosti kojima se događa učenje, oblikuje strategije poučavanja „kojima [učitelj] potiče, vodi i organizira proces i bira ih s obzirom na ciljeve nastave i učenikove mogućnosti, interese i sposobnosti [...]“ (Češi, 2012: 43–49)¹. U teorijama nastave jezika i istraživanjima pristupa poučavanja jezika, bilo inih jezika ili materinskoga jezika, dokazana je učinkovitost strateškoga pristupa učenju, no ističe se da odabir učinkovitih strategija ovisi o međusobnoj kombinaciji strategija, dobi i spolu učenika, kognitivnome stilu i osobinama ličnosti te jezičnome materijalu kojim se nastoji ovladati, kontekstu učenja te kulturološkome kontekstu (Medved Kranjović, 2010: 81–82). Strategije čitanja ubrajaju se u strategije razumijevanja, načine shvaćanja onoga što se čita, pronalaženje smisla u onome što se čita te nadgledavanja postupaka i procesa tijekom čitanja iliti razmišljanja o onome što se čini prije, tijekom i nakon čitanja (usp. Takač, Radišić, 2007: 70).

2. Čimbenici koji utječu na čitalačke kompetencije

Brojne su odrednice i definicije čitanja. Za potrebe ovoga istraživanja, kojemu je cilj istražiti strategijsko čitanje u osnovnim i srednjim školama, primjerena je definicija čitanja koja kaže da je „čitanje primalačka jezična djelatnost koja podrazumijeva prepoznavanje i dekodiranje značenja riječi i razumijevanje pročitano“ (Češi, Ivančić, 2019: 41). Proces čitanja višedimenzionalan je, a čitalačka kompetencija ovladava se sustavnim poučavanjem i vježbom. On podrazumijeva kognitivni napor koji je dugotrajan i kompliciran (usp. Rončević, 2005: 55–72) te obuhvaća niz aktivnosti poput poznavanja slova, prepoznavanja riječi, obrade rečenica i konstruiranja njihova značenja, kontinuirano praćenje, razumijevanje i reguliranje procesima s obzirom na ciljeve čitanja (Kolić-Vehovec, 2005: 55–72). Više razine vještine čitanja s razumijevanjem, koje omogućuju usvajanje čitalačke kompetencije, ostvaruju se kontinuiranim čitanjem i izloženošću različitim aktivnostima rada na tekstu koji omogućuje primjenu strateškoga čitanja, stoga su za usvajanje i ovladavanje čitalačkom kompetencijom važne metode i strategije poučavanja kojima je učenik izložen, ali i osobnost učitelja/nastavnika, i to od prvoga razreda osnovne škole do završnoga razreda srednje škole. Na razumijevanje pri čitanju prije svega utječu metakognitivne strategije učenja i poučavanja, odnosno razumijevanje procesa razmišljanja, nadgledanje i svjesnost uporabe strategija čitanja koje su pozitivno povezane s razumijevanjem pročitano (Alexander, Jetton, 2000; Kolić-Vehovec, 2005: 55–72). S obzirom na specifičnu svrhu i ciljeve nastave hrvatskoga jezika koji se tiču predmetnih područja Hrvatskoga jezika, posebice odgojno-obrazovnih sadržaja i ishoda usmjerenih na stjecanje čitalačkih kompetencija književnih i neknjiževnih tekstova, u novije se vrijeme aktivnosti učenja za interpretaciju i analizu tekstova oblikuju prema Barrettovoj taksonomiji (Češi, Ivančić, 2019: 141, 151). Opisi Barrettove taksonomije obuhvaćaju kognitivno, metakognitivno i afektivno područje prema kojima se mogu oblikovati aktivnosti za učenike koje im omogućuju razvoj vještina čitanja na doslovnoj, inferencijalnoj i asimilativnoj razini (Češi, Ivančić, 2019: 145–146).² Ako učenike istovremeno izlažemo aktivnostima dubinskoga čitanja i poučavamo ih strategijama čitanja, bilo implicitno ili eksplicitno, učenici će razviti vještine strategijskoga čitanja i tehnika čitanja s razumijevanjem, važnima za dubinsko čitanje (Peti-Stantić, 2019: 109).

Valja biti svjestan važnosti oblikovanja uputa, zadataka, pitanja, tj. aktivnosti tijekom rada na tekstu kojima se učenici izlažu prije, tijekom i nakon čitanja. Pritom učeniku uvijek treba omogućiti upoznavanje različitih strategija čitanja i mogućnost samostalnoga odabira onih strategija čitanja koje će njemu omogućiti da što bolje

¹ Definiranje strategija poučavanja utemeljeno je na metodičkoj literaturi nastave hrvatskoga jezika i glotodidaktike. Više u: Češi, 2012.

² Metodički instrumentarij nastavnih materijala za rad na tekstu i stjecanju čitalačkih vještina i tehnika u posljednje je vrijeme u hrvatskim školama kreiran prema obilježjima pet razina Barrettove taksonomije. Upućivačke rečenice i pitanja za rad na tekstu, dubinsko čitanje i tumačenje teksta obuhvaćaju razinu doslovnoga razumijevanja, drugu razinu koja omogućuje (re)organizaciju teksta, treću razinu koja se odnosi na razumijevanje i zaključivanje implicitnoga u tekstu, četvrtu razinu važnu za samostalno prosuđivanje i vrednovanje iskazanoga tekstem, i petu razinu koja objedinjuje subjektivno razumijevanje na kognitivnome i afektivnome području (Češi, Ivančić, 2019).

razumije ono što čita. U poučavanju strategija čitanja važan je uvid u potrebe učenika prema kojima svaki učitelj/nastavnik treba planirati poučavanje onih strategija kojima su njihovi učenici skloni, kojima nisu ovladali, koje su složenije i za koje je potrebno duže vrijeme usvajanja. Koliko je poznato, rijetka su sustavna istraživanja interesa i stajališta učenika što čitaju i što vole čitati, kao i primjena strategijskoga čitanja koje obuhvaća metakogniciju i motivaciju za čitanje. To je i te kako važno za naš obrazovni sustav jer se ne prate interesi i motivacija učenika za čitanje ni procesi poučavanja u cilju implementiranja strategija učenja u neposredni rad s učenicima. Valja istaknuti da su i lektirni popisi, koji su sastavni dio planova i programa te kurikula, godinama isti s tek pokojom promjenom. U posljednje vrijeme, posebice u godini čitanja 2021., veća je važnost usmjerena na interese učenika za čitanje. S druge strane, rezultati psihologijskih i psiholingvističkih istraživanja u prvome i drugome jeziku upućuju na povezanost motivacije za čitanje, atribucije i kognitivno i metakognitivno procesiranje koje se događa tijekom čitanja (Rončević, 2005: 55–72). Stoga je ovo istraživanje usmjereno na uvid u stajališta učenika o čitanju i primjeni strategija čitanja.

3. Istraživanje

Budući da su strategije čitanja ključne za razumijevanje onoga što se čita, da su eksplicitno implementirane u nastavu hrvatskoga jezika, obuhvaćene aktivnostima učenja u pojedinim etapama nastavnoga sata kao dio metodičkoga instrumentarija nastavnih materijala, tiskanih i digitalnih udžbeničkih materijala i videolekcija, cilj ovoga istraživanja bio je uvid u postojeće stanje samostalne primjene strategija čitanja prije, tijekom, nakon čitanja i u interakciji učenika i učitelja tijekom rada na tekstu te stajališta učenika o važnosti i korisnosti čitanja. Na temelju svega navedenoga oblikovane su sljedeće pretpostavke istraživanja.

- 1) Učenici su upoznati sa strategijama čitanja prije, tijekom i nakon čitanja te ih primjenjuju da bi razumjeli ono što čitaju.
- 2) Učenici su implicitno i eksplicitno poučavani strategijama čitanja koje su obuhvaćene uputama, smjernicama i pitanjima na nižim razinama Barrettove taksonomije tijekom recepcije teksta.
- 3) Učenici smatraju da je čitanje važno i korisno za učenje.

3.1. Ispitanici i uvjeti istraživanja

U anonimnome *online* istraživanju sudjelovalo je ukupno 465 učenika sjeverozapadnoga dijela Hrvatske, od toga 29,5 % učenika od petoga do osmoga razreda osnovnih škola i 70,3 % učenika srednjih strukovnih škola i gimnazija. S obzirom na ciljeve istraživanja prvotno je namjera bila istražiti samo koriste li se učenici strategijama čitanja i kojima. Na taj način stvoreni su preduvjeti za daljnja istraživanja s obzirom na dob učenika i vrstu školovanja.

3.2. Postupak oblikovanja instrumenta istraživanja

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik istraživanja koji je obuhvatio četiri skupine pitanja. Pitanja zatvorenoga i otvorenoga tipa upitnika bila su oblikovana na temelju različitosti metoda i strategija koje su obuhvaćene aktivnostima rada na tekstu u poučavanju u posrednoj i neposrednoj interakciji učitelja/nastavnika i učenika. Drugim riječima, rad na tekstu većim bi dijelom, tijekom osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja, trebao omogućiti učenicima literarno, inferencijalno, kreativno i kritičko čitanje, tj. opisivanje, objašnjavanje, obrazlaganje, tumačenje i procjenjivanje književnih i neknjiževnih tekstova. Kreativnome i kritičkome čitanju učenici su izloženi nakon 12. godine, tek što je većina tipičnih učenika ovladala vještinom automatiziranoga, tečnoga čitanja i, dijelom, čitanja s razumijevanjem (Rončević, 2005: 55). Iskustvo opažanja nastave hrvatskoga jezika i analiza metodičkoga instrumentarija udžbeničkoga materijala, koji je trenutno važeći u osnovnoškolskome i srednjoškolskome obrazovanju, upućuje na to da u nastavi književnosti prevladavaju metode vođenoga i usmjerenoga čitanja koje podrazumijevaju poznavanje i primjenu strategija čitanja prije, tijekom i nakon čitanja. One su važne za efikasno razumijevanje teksta, stoga je važno osvješćivanje, primjena

i svjesnost kojim se to strategijama može koristiti prije, tijekom i nakon čitanja da bi se povezali novi sadržaji iz teksta s već prije poznatim sadržajima, kao i općim znanjem o svijetu obuhvaćenih temom/idejom teksta koji čitamo, navode Paris, Wasik i Turner (Cit. prema: Rončević, 2005: 69–72). Aktivnosti za čitanje s razumijevanjem obuhvaćaju upute, smjernice ili zadatke i pitanja koja su utemeljena u novije vrijeme na Barrettovoj, ali i Bloomovoj taksonomiji. Zbog toga je strukturirani upitnik za potrebe ovoga *online* istraživanja stajališta o čitanju i primjeni strategija čitanja konstruiran prema navedenim taksonomijama i aktivnostima za učenike kojima su oni danas najviše izloženi.

3.2.1. Instrument istraživanja – strategija čitanja prije, tijekom i nakon čitanja

Prvim trima skupinama pitanja zatvorenoga tipa istražene su strategije kojima se učenici koriste prije, tijekom i nakon čitanja, a stajališta o čitanju pitanjima otvorenoga tipa. Strategije prije čitanja omogućuju učenicima pretpostavke o sadržaju teksta na temelju naslova i grafičko-vizualnoga uređenja teksta. Promišljanjem i postavljanjem pitanja na temelju naslova aktiviraju se prije stečene spoznaje o temi teksta što pozitivno utječe na motivaciju za čitanje i fokusiranost na ono o čemu je riječ u tekstu. Ako je tekst koji čitamo zasićen riječima koje ne razumijemo, javljaju se teškoće u slijeđenju misli i ideja teksta, stoga su za razumijevanje i ustrajnost u čitanju (održavanje koncentracije i pažnje) bitne strategije tijekom čitanja teksta. One su usmjerene na konstruiranje značenja ako tekst sadrži nepoznate riječi i zbog potrebe povezivanja značenja svih dijelova teksta. Stoga je druga skupina pitanja ovoga istraživanja bila usmjerena na istraživanje uporabe strategija o nadgledanju vlastitoga procesa razmišljanja tijekom čitanja radi otkrivanja i povezivanja značenja. Treća skupina pitanja bila je usmjerena na otkrivanje strategija čitanja nakon čitanja teksta koje su obuhvaćale pitanja kojima se provjeravalo što sam učenik čini nakon čitanja i što se događa u interakciji s učiteljem tijekom nastavnoga procesa da bi se ostvarila recepcija teksta. Četvrta skupina pitanja bila su pitanja otvorenoga tipa kojima se istražilo stajalište učenika o važnosti, vrijednosti i korisnosti čitanja.

3.2.2. Instrument istraživanja – strategije poučavanja čitanja

Osim strategija učenja kojima se koriste učenici istražene su i strategije poučavanja čitanja kojima su učenici izloženi tijekom nastavnoga procesa i koje su sastavni dio metodičkih instrumentarija nastavnih materijala za učenike i govora učitelja/nastavnika. Da bi se učenici mogli i umjeli koristiti strategijama čitanja, prije toga trebaju biti upoznati i poučavani njima. Strategije poučavanja čitanja učenicima mogu biti prezentirane eksplicitnim pristupom tako da se o njima na nastavi razgovara, raspravlja i daje im se mogućnost iskazivanja vlastitoga iskustva, dakle riječ je o eksplicitnome poučavanju kada su one obuhvaćene aktivnostima za učenike. No, valja ih sustavno i implicitno uvrštavati u sve aktivnosti učenja i poučavanja, tj. trebaju biti sastavni dio metoda poučavanja, posebice kada se radi na tekstu³.

Ako analiziramo metodičke instrumentarije za rad na tekstu kojima su učenici izloženi tijekom učenja i poučavanja – analize i interpretacije književnih i neknjiževnih tekstova – zaključuje se da su prije svega implicitno izloženi metodama i strategijama čitanja⁴. Strategije poučavanja u ovome su upitniku bile strukturirane u pet skupina sukladno razinama Barrettove taksonomije kojom su određene razine zahtjevnosti i vještina potrebnih za tumačenje i vrednovanje teksta (*Tablica 1*). Prva razina obuhvaća sposobnosti i vještine za oblikovanje aktivnosti učenja i vrednovanja doslovnoga značenja u tekstu, druga za otkrivanje na koji su način pojedinosti organizirane/reorganizirane u tekstu, treća za zaključivanje implicitnih pojava i pojedinosti iskazanih tekstem, četvrta za procjenu i prosudbu teksta i peta razina, najzahtjevnija, obuhvaća sve kognitivne dimenzije čitanja i psihološki i estetski utjecaj na čitatelja (Češi, Ivančić, 2019: 143–145).

³ Metoda rada na tekstu nadređeni je pojam koji obuhvaća i objedinjuje sve metode čitanja, strategije i tehnike učenja, poučavanja te čitanja koje su u nastavni proces implementirane u aktivnosti učenja za učenike i aktivnosti poučavanja učitelja/nastavnika.

⁴ Na temelju opažanja nastave hrvatskoga jezika, govora učenika i učitelja te uvida i analize u važeće nastavne materijale kojima se učenici koriste, a odobrilo ih je Ministarstvo znanosti i obrazovanja, zaključuje se o sastavnicama metodičkih instrumentarija koje objedinjuju metode i strategije čitanja.

Tablica 1: Strategije poučavanja čitanja obuhvaćene istraživanjem

Na satu hrvatskoga jezika izložen sam uputama ili pitanjima:				
1. razina – doslovno značenje	2. razina – (re) organizacija	3. razina – implicitno značenje, zaključivanje	4. razina – vrednovanje	5. razina – subjektivno razumijevanje na kognitivnome i afektivnome području
Možete li odrediti temu djela?	Na koji se način to dogodilo?	Što se dogodilo između prvoga i trećega poglavlja?	Procijeni važnost pročitanoga teksta za sebe.	Što bi promijenio da si autor teksta?
Koji su glavni likovi?	Na temelju čega to zaključuješ?	Obrazloži svojim riječima.	Na temelju dokaza opravdaj postupak glavnoga lika.	Objasni svoje stajalište i mišljenje o ponašanju lika.
Pronađite motive u pjesmi.	Isripovijedaj redosljed događaja.	Usporedi karakteristike likova.	Koji dio teksta najbolje potvrđuje tvoju prosudbu da je vrijedno pročitati knjigu?	Utemeljeno obrazloži svoje mišljenje da je autor teksta uspješno iskazao svoje osjećaje.
Koliko stihova ima strofa?	Opiši ponašanje lika.	Kojim bi riječima najbolje opisao ponašanje glavnoga lika?	Pronađi dokaze kojima potvrđuješ svoj zaključak.	Obrazloži koji su dijelovi teksta ostavili na tebe snažan dojam.
Sviđa li ti se tekst?	Objasni preneseno značenje.	Što misliš da bi se moglo dogoditi?	Procjeni uvjerljivost predstavljanja važnosti prijateljstva među ljudima u djelu.	Koja su ti iskustva i događaji u tekstu bliski?

3.3. Postupci istraživanja: prikupljanje podataka za kvantitativnu i kvalitativnu analizu

Podaci su prikupljeni u *online* okruženju. Upitnik je napravljen u aplikaciji Google Forms obrasca. Učenicima je dostavljena poveznica za upitnik te su nakon njegova popunjavanja podaci bili obrađeni u sklopu sustava navedene aplikacije. *Online* istraživanje provedeno je anonimno. Učenicima je prosljeđena poveznica na upitnik i mogli su ga popuniti nakon nastave. Statistički podaci obrađeni su na razini deskriptivne statistike. Prikupljeni kvantitativni podaci istraživanja bit će objedinjeni tablično ili grafički te će biti kvalitativno i kvantitativno analizirani i protumačeni.

4. Rezultati istraživanja

Veći broj učenika prije čitanja teksta na temelju naslova razmišlja o čemu će biti riječi u tekstu, i to 44,28 % učenika uvijek, a 49,89 % učenika ponekad. Samo 7,34 % učenika nema naviku na temelju naslova teksta preispitati sadržaj teksta prije čitanja. Strategija postavljanja pitanja jedna je od metakognitivnih strategija učenja koja omogućuje (samo)analizu i (samo)spoznaju, stoga je osvješćivanje preoblike misli u pitanje proces koji omogućuje dublje razumijevanje i preradbu informacija. Čak 86,82 % učenika prije čitanja samo sebi postavlja pitanja i pretpostavlja što ga očekuje u tekstu na temelju naslova teksta. Strategiju pregledavanja cijele stranice teksta sa svim grafičko-vizualnim elementima upotrebljava 68,46 % učenika. Najmanji broj učenika (317) ima potrebu razgovarati o tekstu prije čitanja (Tablica 2)

Tablica 2: Primjena strategija čitanja prije čitanja teksta: koliko unaprijed učenici razmišljaju o namjeni čitanja, imaju li potrebu predvidjeti o čemu će čitati

Prije čitanja teksta:	uvijek (%)	ponekad (%)	nikad (%)
– kada pročitam naslov, razmišljam o tome što će se dogoditi u tekstu koji čitam	44,28	49,89	7,34
– postavljam si pitanja o čemu bi moglo biti riječi u tekstu na temelju naslova	35,42	51,40	11,51
– pitam prijatelja o čemu je tekst	17,92	50,54	32,83
– pažljivo pregledam stranicu na kojoj je tekst: slike, grafikone, deblje otisnut tekst, tekst na rubnici.	17,92	50,54	32,83

4.1. Primjena strategija čitanja tijekom čitanja

Tijekom čitanja, da bi bolje razumjeli tekst, učenici kombiniraju različite strategije čitanja koje im omogućuje refleksiju o pročitanome: razmišljam zašto čitam i usmjeravam pažnju na ono što je važno u tekstu (77,9 %) i zastanem i razmišljam o onome što čitam i povezujem s onime što već znam (77,73 %). Kad ne razumije što je pročitao, najveći broj učenika pročita rečenicu više puta (84,88 %) dok samo 50,32 % učenika ima naviku pitati učitelja/nastavnika kad mu nije jasno. Ako pogledamo udio zastupljenosti strategije korištenja rječnika, nešto malo više od polovine ispitanika poseže za rječnikom (59,18 %). Najveći broj učenika o značenju riječi koja mu je nepoznata otkriva na temelju konteksta (87 % učenika) (Graf 1).

Graf 1: Strategije čitanja tijekom čitanja radi boljeg razumijevanja teksta



4.2. Primjena strategija čitanja nakon čitanja

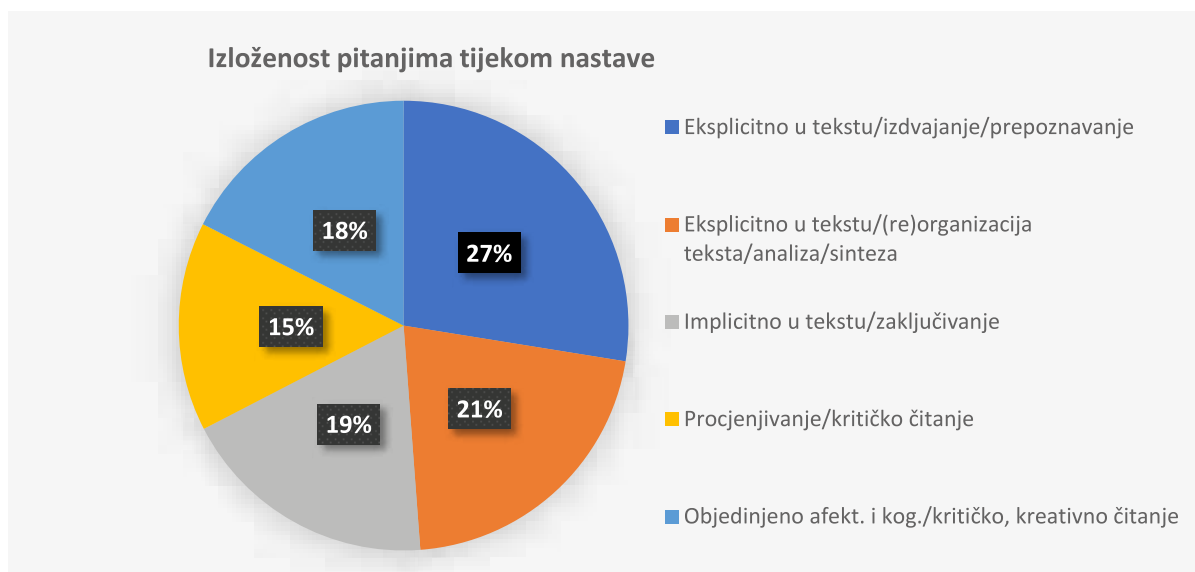
Rezultati ovoga istraživanja pokazali su da su učenici izloženi strategijama poučavanja tijekom analize i interpretacije književnih i neknjiževnih tekstova i da se vrlo različito opredjeljuju i daju prednost pojedinim skupinama strategija. Najmanji broj učenika nije sklon povezivanju novoga i prije znanoga o temi ili ideji teksta stvaranjem umnih mapa, već podjednaku prednost pridaje trima strategijama: (1) podcrtavanju bitnoga u svojim vlastitim bilješkama (43,41 %), (2) ponovnom pregledavanju bitnih dijelova teksta te sastavljanju vlastitih bilježaka (45,14 %) i (3) pregledavanju onoga što su, podcrtavajući, markirajući ili zapisujući, izdvojili kao bitno (44,92 %) (Tablica 3).

Tablica 3: Primjena strategija čitanja nakon čitanja teksta

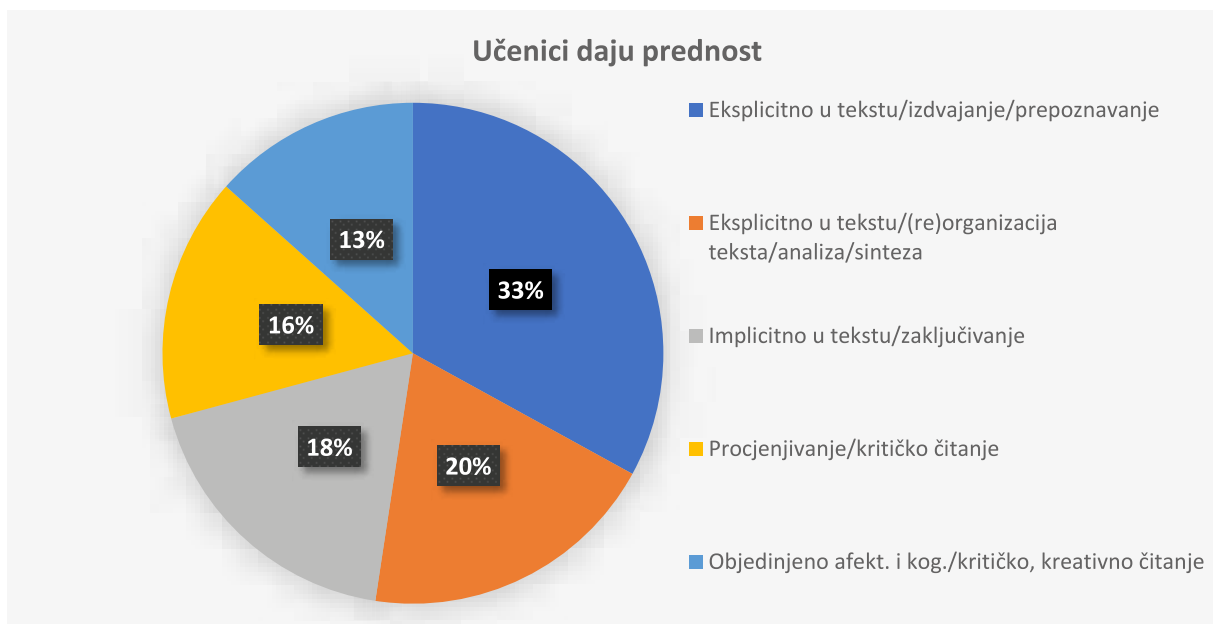
Kad pročitam,	uvijek (%)	nikad (%)	ponekad (%)
povezujem svoje novo i prije naučeno znanje uz pomoć umne mape.	15,33	50,54	33,47
podcrtavam bitno u svojim bilješkama.	26,35	30,24	43,41
sažimam svoje bilješke.	37,58	29,37	33,05
ponovno pogledam bitne dijelove teksta, napišem svojim riječima.	26,13	28,73	45,14
pogledam izdvojeno bitno (podcrtano, markirano, zapisano).	42,98	12,09	44,92

Usporedimo li *Graf 2*, koji prikazuje rezultate istraživanja o izloženosti strategijama čitanja tijekom poučavanja rada na tekstu, i *Graf 3*, koji prikazuje kojim strategijama čitanja učenici daju prednost, možemo zaključiti da učenici daju prednost onima kojima su više izloženi tijekom poučavanja, koje su im poznate. Dubinsko razumijevanje teksta, više razine vještina mišljenja i sposobnosti učitavanja svojih iskustava čitanja tijekom čitanja omogućuje uporaba opisnika treće, četvrte i pete razine Barrettove taksonomije, stoga bi učenici njima trebali biti više izloženi (*Graf 2* i *Graf 3*).

Graf 2: Izloženost strategijama poučavanja za rad na tekstu tijekom nastave



Graf 3: Strategije poučavanja kojima učenici daju prednost za razumijevanje i tumačenje teksta



4.4. Stavovi učenika o važnosti čitanja

Pitanjima otvorenoga tipa provjeravali su se stavovi učenika o sklonosti čitanju i važnosti čitanja. Rezultati istraživanja pokazali su da 60 % učenika voli čitati i smatra da je čitanje važno. Ako usporedimo rezultate istraživanja na isto to pitanje među učenicima koje je bilo provedeno 2017., možemo zaključiti da je pridavanje važnosti čitanju manja 20%.⁵ Učenička objašnjenja o važnosti/nevažnosti čitanja za potrebe ovoga istraživanja kategorizirana su u dvije skupine, jedna obuhvaća pozitivne stavove o važnosti čitanja, a druga skupina obrazložena obuhvaća negativne stavove o čitanju i one učenike koji nisu iskazali svoje mišljenje o važnosti čitanja. Učenici koji imaju pozitivan stav o čitanju u svojim obrazloženjima navode da čitanje utječe na bogaćenje rječnika, doprinosi boljem izražavanju, intelektualnom razvoju, daje mogućnost imaginacije ili pak im omogućuje da svoja iskustva poistovjete s iskustvima likova i pojava u književnim djelima. Možemo zaključiti da su učenici svjesni važnosti čitanja za učenje i daljnje obrazovanje. Kao razlog nevažnosti čitanja u njihovu životu i obrazovanju učenici navode da je to zbog nedostatka vremena, mogućnosti učenja i zabave uz pomoć drugih medija, pa stoga radije odabiru druge medije, a pojedini su učenici naveli da čitanje smatraju izuzetno zamornim.

Tablica 4: Stavovi učenika o važnosti čitanja

pozitivni stav, 405 učenika Čitanje je važno zbog:	60 učenika nije odgovorilo ili se negativno izrazilo o čitanju i čitanje smatra:
<ul style="list-style-type: none"> • bogaćenja vokabulara • boljeg izražavanja • intelektualnog razvoja • mogućnosti imaginacije • poistovjećivanja sa svojim iskustvom • obrazovanja, učenja. 	<ul style="list-style-type: none"> • zamornim • nemaju vremena za čitanje u srednjoj školi zbog previše gradiva • biraju radije druge medije • dosadnim.

⁵ Marijana Češi, predavanja: „Čitamo li i razumijemo li to što čitamo?“ (2016) i „O čitanju“ (2017). Istraživanja o navikama, stavovima i uporabi strategija čitanja provedena su 2015. i 2017. za potrebe stručnih usavršavanja učitelja/nastavnika hrvatskoga jezika koja organizira Agencija za odgoj i obrazovanje. Oba istraživanja provedena su *online* anonimnim upitnicima. Istraživanja nisu objavljena, već su provedena i upotrijebljena za potrebe aktivnosti stručnih usavršavanja.

Zaključak

Učenici su poučavani i koriste se strategijama čitanja, a smatraju korisnima one strategije koje su im poznate i kojima su poučavani. Stoga je neosporna važnost kontinuiranoga istraživanja nastave u cilju istraživanja poučavateljskih čimbenika i njihove povezanosti sa stavovima učenika o čitanju, njihovim čitalačkim navikama te razinama ovladanosti strategijskim vještinama čitanja. Znakovito je da pojedini učenici smatraju čitanje zamornim ili će odabrati druge medije za stjecanje znanja, stoga bi bilo potrebno istražiti pa potom raspraviti razlikuju li se stavovi učenika o čitanju za zabavu od stavova o čitanju za potrebe stjecanja znanja. Ono što zasigurno valja imati na umu tijekom poučavanja i osmišljavanja aktivnosti učenja i poučavanja jest da učenike treba izložiti eksplicitno i implicitno strategijske čitanju i raspravama o praćenju i nadgledanju svoga razmišljanja tijekom čitanja. Pritom učenici trebaju biti izloženi radu na književnomjetničkim i neknjiževnim tekstovima, a aktivnosti za učenike, upute, smjernice, zadaci i pitanja, trebaju poticati i razvijati kognitivne i metakognitivne vještine mišljenja viših razina, točnije četvrte i pete razine opisane Barrettovom taksonomijom. Motivacija za čitanje, uviđanje važnosti čitanja i učinkovitosti ovladanosti vještina strategijskog čitanja ostvaruje se izravnim i interaktivnim procesom poučavanja imajući na umu društveni kontekst odrastanja, potreba i interesa djece i mladih dana. Čitalačka kompetencija jedna je od temeljnih kompetencija koja omogućuje razvoj slobodnomislećih bića za humanističko društvo i čitatelja.

Literatura

- Alexander, Patricia A.; Jetton, Tamara L. 2000. "Learning from text: A multidimensional and developmental perspective". In: *Handbook of reading research*. Eds. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr. Vol. 3. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 285–310.
- Češi, Marijana. 2012. „Strategije u učenju i poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika“. U: *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*. Ur. Marijana Češi i sur. Agencija za odgoj i obrazovanje. Zagreb. 11–51.
- Češi, Marijana. 2018. *Stvaranje pisanjem. Ovladanost pisanim jezikom na kraju obveznoga obrazovanja*. Zagreb. Naklada Ljevak.
- Češi, Marijana; Ivančić, Đurdica. 2019. *Izazovi i umijeća učenja i poučavanja (hrvatski jezik i inkluzivni pristup)*. Zagreb. Naklada Ljevak.
- Kolić-Vehovec, Svjetlana; Bajašanski, Igor. 2005. *Metacognition as Predictor of Reading Comprehension at Different Developmental*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456422.pdf> (pristupljeno 10. lipnja 2021.)
- Medved Kranjović, Marta. 2010. *Od jednojezičnosti do višejezičnosti. Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Leykam international. Zagreb.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. 2019. „Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne i srednje škole“ *Narodne novine*. 10/2019. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html (pristupljeno 10. lipnja 2021.)
- Peti-Stantić, Anita. 2019. *Čitanjem do (spo)razumijevanja. Od čitalačke pismenosti do čitateljskih sposobnosti*. Zagreb. Naklada Ljevak. 109.
- Rončević, Barbara. 2005. „Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju“. *Psihologijske teme*. Vol. 14. Br. 2. 55–77. <https://hrcak.srce.hr/11841> (pristupljeno 10. lipnja 2021.)
- Takač Pavičić, Višnja; Radišić, Mirna. 2007. „Istraživanje strategija čitanja mlađih učenika engleskoga kao stranoga jezika: izrada instrumenta“. *Život i škola*. Vol. 53. Br.17. 70–78. <https://hrcak.srce.hr/20876> (pristupljeno 12. lipnja 2021.)
- Vizek-Vidović, Vlasta i sur. 2003. *Psihologija obrazovanja*. IEP. Zagreb.

READING STRATEGIES IN THE TEACHING OF THE CROATIAN LANGUAGE

Various learning activities aimed at explicit and implicit teaching of reading strategies can greatly contribute to the development of reading skills, motivation to read and the development of the reading audience. Strategic reading skills, in-depth reception and literary communication with texts are developed by applying reading strategies before, during and after reading. The results of the research in this paper establish the importance of teaching reading strategies during regular Croatian language classes. The research was conducted using an anonymous online survey that was filled out by primary and secondary school students in northwestern Croatia. The research has shown that students who have been taught reading strategies frequently utilized them since they enabled deeper understanding of the text. Therefore, learning activities should be designed in such a way that they encourage students to use reading strategies, not only in Croatian language classes, but also in other subjects, because they develop reading skills and text reception.

Key words: reading comprehension skills, reading strategies, deep reading

Sandra DIDOVIĆ BARANAC – Sandra MARDEŠIĆ

AFEKTIVNI FAKTORI U UČENJU STRANOGA JEZIKA: STRAH OD ČITANJA

Na čitanje na stranome jeziku utječu čitalačka sposobnost na materinskome jeziku, razina jezičnoga umijeća u stranome jeziku i kognitivni i afektivni faktori. Od afektivnih faktora na čitanje na stranome jeziku bitno utječe strah od stranoga jezika, odnosno strah koji osjećamo kada se od nas zahtijeva da se koristimo stranim jezikom kojim ne vladamo u dovoljnoj mjeri (Gardner, MacIntyre, 1993). Istraživanja vezana uz poučavanje stranih jezika pokazala su da je strah od čitanja na stranome jeziku zaseban fenomen, da se razina toga straha razlikuje s obzirom na ciljni jezik te da ga je potrebno istražiti koristeći specifične mjerne instrumente u specifičnim socioedukacijskim kontekstima. Glavni cilj našega istraživanja bio je utvrditi razinu straha od čitanja među hrvatskim srednjoškolicima koji uče engleski i njemački jezik. Polazna se hipoteza odnosi na utvrđivanje razlike u razini straha od čitanja s obzirom na strani jezik. Sudionici istraživanja bili su učenici četvrtih razreda četiriju srednjih škola (N = 139) koji su svi učili oba jezika. Podatci su prikupljeni posebno konstruiranim mjernim instrumentom, upitnikom o strahu od čitanja na stranome jeziku. Utvrđeno je da je razina straha od čitanja za oba jezika relativno niska, ali da je razina straha za njemački viša negoli za engleski jezik. Dobiveni rezultati upućuju na važnost uloge straha od čitanja u procesu učenja stranoga jezika i mogu naći praktičnu primjenu u nastavi stranoga jezika.

Ključne riječi: čitanje, strah od čitanja na stranome jeziku, engleski jezik, njemački jezik, mjerni instrument

Uvod

Istraživanja ovladavanja materinskim i inim (drugim ili stranim) jezikom naglašavaju ulogu čitanja i čitalačke pismenosti kao ključnih kompetencija koje omogućavaju obrazovanje i zapošljavanje. Osim čitalačke sposobnosti na materinskome jeziku i jezičnoga umijeća u drugome ili stranome jeziku, za čitanje na inome jeziku za čitatelja su važni i individualni faktori. U socioedukacijskome modelu usvajanja stranoga jezika Gardner i MacIntyre (1993) razlikuju kognitivne i afektivne individualne faktore, a među afektivnim faktorima ističu i ulogu straha od stranoga jezika koji se obično definira kao strah koji osjećamo u situaciji u kojoj se koristimo stranim jezikom, a koji proizlazi iz jedinstvenosti procesa ovladavanja stranim jezikom (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986; Gardner, MacIntyre, 1993). S obzirom na to da proces učenja i ovladavanja stranim jezikom podrazumijeva učenje i ovladavanje različitim jezičnim vještinama tijekom vremena pokazalo se nužnim razlikovati specifične fenomene straha od stranoga jezika s obzirom na jezične vještine. Prije nešto više od dva desetljeća Saito, Horwitz i Garza (1999) prvi su upozorili na specifičnost toga fenomena i upozorili na nužnost provođenja daljnjih istraživanja straha od čitanja na stranome jeziku u različitim socioedukacijskim kontekstima. Čitatelji različitoga društvenokulturnog podrijetla ovladavaju različitim jezicima u različitim nastavnim i izvannastavnim kontekstima te je stoga nužno razviti i specifične mjerne instrumente kojima bi se ispitao strah od stranoga jezika u specifičnome društvenokulturnom i nastavnom okruženju. Budući da je strah od čitanja na stranome jeziku prepoznat kao čimbenik koji mnogim pojedincima otežava uspješno učenje stranoga jezika, potrebna su daljnja istraživanja za stjecanje detaljnijega uvida u strukturu i djelovanje ove pojave, što predstavlja polazište našega istraživačkog rada.

1. Čitanje na stranome jeziku

Kada govorimo o čitanju na stranome jeziku, govorimo o složenome konstruktu koji možemo razmatrati s dvaju polazišta: prvo naglašava ulogu materinskoga jezika i odnosi se na čitalačku sposobnost na materinskome jeziku (engl. L1 *reading ability*), a drugo polazište ističe ulogu inoga jezika i odnosi se na razinu jezičnoga umijeća u inome jeziku (engl. L2 *linguistic proficiency*). Cummins (1979; 1991; 2005) upozorava na dvije pretpostavke o jezičnome međudjelovanju između materinskoga i inoga jezika. Prema prvoj pretpostavci o jezičnoj međuovisnosti, postoje mehanizmi koji su zajednički procesu usvajanja materinskoga jezika i ovladavanja inim jezikom: prepoznavanje riječi, svijest o fonološkoj razini obrade, sintaktički mehanizmi određivanja značenja i razumijevanja teksta. Prema drugoj pretpostavci o jezičnome pragu potrebna je određena razina, odnosno prag znanja inoga jezika kako bi se mogao koristiti pozitivan prijenos jezičnih sposobnosti iz materinskoga jezika. Istraživanjima čitanja utvrdilo se da sposobnost čitanja na materinskome jeziku i znanje drugoga ili stranoga jezika djeluju na sposobnost čitanja na drugome ili stranome jeziku i pridonose uspješnosti takva čitanja, ali i da znanje drugoga ili stranoga jezika više pridonosi toj uspješnosti (Carrell, 1991; Bernhardt, Kamil, 1995; Šamo, 2014). Stoga se smatra da je određena razina znanja inoga jezika osnovni preduvjet za uspješno čitanje na inome jeziku (Koda, 2007).

Suvremena je neuroznanost tijekom posljednjih dvadesetak godina u velikoj mjeri pridonijela razjašnjavanju principa koji su u osnovi mozgovnih sklopova za čitanje, a osobit prinos ovome području ostvario je francuski neuroznanstvenik Stanislas Dehaene. Analizirajući mehanizme čitanja u mozgu, Dehaene (2013) je upozorio na to da obrada pisane riječi počinje u našim očima, u samom središtu mrežnice, a naš vizualni sustav postupno izdvaja grafeme, slogove, prefikse, sufikse i korijene riječi. Zatim se odvijaju dvije putanje obrade informacija: fonološka, koja konvertira slova u govorne zvukove, i leksička, koja pristupa mentalnomu leksikonu značenja riječi. Kada učimo čitati, podskup naših vidnih neurona prilagođava se slovima i jezicima koje učimo (Dehaene, 2013: 117). Isti mehanizmi za čitanje smješteni su kod svih ljudi u identična područja mozga, što upućuje na biološku univerzalnost sklopova za čitanje. Ta biološka univerzalnost omogućuje nam ovladavanje čitanjem na različitim jezicima (Dehaene, 2013). Ako se osvrnemo na značajke čitanja na materinskome i inome jeziku, primjećujemo da i tu postoji univerzalnost, ali i različitost. Univerzalna značajka svih jezika jest kodiranje – prevođenje napisanoga u izgovoreno. Međutim, kodiranje se ne provodi u svim jezicima na isti način. Stoga se jezici mogu svrstati u jezike ortografskoga (abecednoga) pisma i logografskoga (slikovnog) pisma. Jezike abecednoga pisma razlikujemo s obzirom na pravopisnu dosljednost i slogovnu složenost, odnosno s obzirom na njihovu pravopisnu jasnoću (Čudina-Obradović, 2014). Jezici mogu biti uzajamno više ili manje slični, odnosno više ili manje udaljeni, a čimbenik jezične udaljenosti ima iznimno važnu ulogu pri usvajanju vještine čitanja na stranome jeziku (Šamo, 2014).

Na važnost proučavanja prirode čitanja na stranome jeziku prije četiri desetljeća upozorio je i Alderson (1984) koji je tvrdio da se čitanje na materinskome jeziku razlikuje od čitanja na stranome jeziku. Iako postoje univerzalni procesi pri čitanju na materinskome i stranome jeziku, nužno je naglasiti da čitanje na stranome jeziku postavlja pred čitatelja specifične zahtjeve, pri čemu treba uzeti u obzir jezično umijeće na stranome jeziku, kulturološko znanje te prethodno iskustvo čitanja i vjerovanja pojedinca (Alderson, 1984). Budući da su pristupi proučavanju čitanja i modeli čitanja na materinskome jeziku utjecali na razvoj pristupa i modela čitanja na drugome i stranome jeziku, u nastavku ćemo se osvrnuti na važnija teorijska razmatranja o čitanju koja su se od 1970-ih razvijala u okvirima različitih disciplina – od biheviorizma do kognitivne psihologije.

Čitanje se kao jedna od četiriju temeljnih jezičnih vještina najprije analiziralo kao aktivnost mehaničkoga dekodiranja koja započinje prepoznavanjem slova, riječi i njihovih semantičkih obilježja te rezultira određivanjem značenja (Gough, Tunmer, 1986). Takav pristup čitanju ističe obilježja teksta, a model koji se temelji na tome pristupu naziva se vanjskim modelom ili odozdo-prema-gore modelom (engl. *bottom-up model*). Gough i Tunmer (1986) sukladno tomu modelu definirali su čitanje (engl. *reading* = R) kao proizvod dekodiranja (engl. *decoding* = D) i razumijevanja (engl. *comprehension* = C), odnosno formulom $R = D \times C$. U vanjskome modelu uloga je čitatelja donekle pasivna s obzirom na to da se naglašava mehanička obrada podataka pod neznatnim utjecajem čitateljeva znanja o svijetu (Šamo, 2014). Međutim, u okviru psiholingvistike kao interdisciplinarnoga područja razvio se drugačiji pristup čitanju, usmjeren proučavanju odnosa jezičnoga ponašanja i psiholoških procesa koji su u osnovi toga ponašanja (Crystal, 2008). Sukladno tomu pristupu razvija se teorijski model koji

ističe ulogu čitatelja, a naziva se unutarnjim modelom ili odozgo-prema-dolje modelom (engl. *top-down model*). Prema unutarnjemu modelu čitanje se može promatrati kao psiholingvistička igra pogađanja (Goodman, 1967) koja uključuje interakciju misli i jezika. Prema tome modelu uspješno čitanje ne podrazumijeva identificiranje svih jezičnih elemenata, nego biranje samo onih najbitnijih elemenata na osnovi kojih će čitatelj moći predvidjeti ili pogoditi značenje. U unutarnjemu modelu naglašava se uloga čitatelja koji aktivno sudjeluje u konstruiranju značenja. Čitanje predstavlja zahtjevan kognitivni proces u kojem se odvija interakcija čitatelja i teksta (autora) s ciljem konstrukcije značenja iz teksta, odnosno razumijevanja teksta (Koda, 2007; Jelić, 2009; Grabe, Stoller, 2011; Šamo, 2014; Visinko, 2014). Kako bi mogao postići razumijevanje pročitana, čitatelj u interakciju s tekstem unosi svoje jezično i pozadinsko znanje, kao i svoje široko životno iskustvo te na taj način konstruira značenje poruke iz teksta.

Uz već spomenute modele krajem 1970-ih i tijekom 1980-ih razvijaju se i interaktivni modeli koji naglašavaju interakciju procesa više i niže razine, interakciju teksta i znanja o svijetu te upućuju na društvene i kontekstualne čimbenike čitanja. U interaktivno-kompenzacijskome modelu Stanovich (1980) polazi od pretpostavke da različiti procesori (ortografski, leksički, sintaktički, semantički) sudjeluju interaktivno te da postoji mogućnost kompenzacije ako neki od procesora ne funkcionira u potpunosti. Polazeći od Stanovichova modela, Bernhardt (2000; 2003; 2005) predlaže interaktivni model čitanja na stranome jeziku prema kojemu bi se čitanje na stranome jeziku moglo promatrati kao žongliranje ili prebacivanje u kognitivnome procesu, pri čemu se korištenjem čitalačke pismenosti na materinskome jeziku mogu kompenzirati nedostaci u čitanju na stranome jeziku. U tome modelu upozorava se na transfer jezičnih vještina i znanja i ulogu čitalačke pismenosti na materinskome jeziku pri čitanju na stranome jeziku. Kako bi se stekao cjelovit uvid u proces čitanja na stranome jeziku, u obzir se trebaju uzeti i gramatika, ortografija, sociokulturne varijable teksta te individualne varijable čitatelja, a među njima i afektivne varijable. Budući da uz kognitivne faktore afektivni djeluju u interakciji na proces učenja stranoga jezika, pozornost istraživača usmjerila se na proučavanje afektivnih faktora pri čitanju na stranome jeziku, među kojima je i strah od čitanja na stranome jeziku.

2. Strah od čitanja na stranome jeziku

U istraživačkome području ovladavanja inim jezikom (OVIJ), pa tako i u istraživanjima učenja stranoga jezika, u posljednje vrijeme velika se pozornost pridaje individualnim faktorima koji se, prema socioedukacijskome modelu Gardnera i MacIntyrea (1993), mogu podijeliti na kognitivne i afektivne faktore. Među kognitivnim faktorima navode se inteligencija, jezična sposobnost i strategije učenja, a u afektivne se faktore ubrajaju stajališta, motivacija i strah od jezika. U ranim istraživanjima koja su se provodila 1980-ih strah od jezika promatrao se kao zaseban i specifičan fenomen u OVIJ-u. Utvrdilo se da strah od stranoga jezika objedinjuje više strahova: strah od komunikacije, strah od ocjenjivanja i strah od negativne društvene evaluacije (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986) te da se može pojaviti kao posljedica ponovljenih negativnih iskustava tijekom učenja jezika (MacIntyre, Gardner, 1989). Strah od stranoga jezika sagledavamo kao složen fenomen koji karakteriziraju doživljaji, vjerovanja, osjećaji i oblici ponašanja pojedinca koji su specifični za razrednu situaciju učenja stranoga jezika, a proizlaze iz specifičnosti procesa učenja stranoga jezika (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986: 128). Na temelju ranih istraživanja straha od stranoga jezika provedenih tijekom 1980-ih izdvojene su četiri komponente straha od jezika: kognitivna, emocionalna, bihevioralna i tjelesna komponenta (Mihaljević Djigunović, 2002). U sljedećim desetljećima uslijedila su istraživanja u kojima su se ispitivali izvori i manifestacije straha od stranoga jezika (Horwitz, 1988; Young, 1991) te načini prevladavanja straha od jezika (Oxford, 1990; Young, 1990; Crookall, Oxford, 1991). Jedan dio istraživača upozorio je na negativnu povezanost straha i uspjeha u učenju (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986; Young, 1986; MacIntyre, Gardner, 1989, 1991; Abu-Rabia, 2004; Piechurska-Kuciel, 2008, 2011; Liu, Huang, 2011; Ödemis, Uslu, 2014), dok su drugi istraživači ispitivali odnos straha od stranoga jezika i drugih važnih individualnih čimbenika, među kojima je često ispitivan odnos straha i motivacije (Noels i sur., 1999; Mihaljević Djigunović, 2002; Csizér, Dörnyei, 2005; Papi, 2010; Liu, Huang, 2011; Ödemis, Uslu, 2014). Mnogobrojni nalazi znanstvenoistraživačkih radova upozorili su na složenost strukture straha od jezika što je, uz prevladavajuće korištenje Upitnika za mjerenje straha od stranoga jezika u razrednoj situaciji (engl. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale – FLCAS*) Horwitz, Horwitz i Copea (1986), dovelo i do razvoja specifičnih mjernih instrumenata kojima se strah od jezika mogao ispitati s obzirom na specifične jezične vještine.

Saito, Horwitz i Garza (1999) za potrebe svojega istraživanja konstruirali su Upitnik o strahu od čitanja na stranome jeziku (engl. *Foreign Language Reading Anxiety Scale* – FLRAS) kojim su utvrdili da postoje razlike u strahu od čitanja među američkim studentima s obzirom na strani jezik koji su učili. Najviši strah utvrđen je za japanski jezik, niži za francuski, a najniži za ruski jezik. Istraživanjem je strah od čitanja na stranome jeziku definiran kao poseban fenomen. Također su problematizirani mogući izvori straha od čitanja, među kojima je istaknuta grafonomska nepodudarnost i ovladavanje novim pismom. Koristeći upitnik FLRAS i nove upitnike koji su nastali, provedena su istraživanja straha od čitanja u drugim socioedukacijskim kontekstima u kojima se pretežno ispitivao strah od čitanja na engleskome jeziku. Tako su Matsuda i Gobel (2001), koristeći upitnik FLRAS, u Japanu utvrdili trokomponentnu strukturu straha od čitanja na engleskome jeziku, u kojoj se prva komponenta odnosi na gramatiku i vokabular, druga na užitak i samopouzdanje pri čitanju, a treća na sistem pisanja i kulturološke elemente u razumijevanju teksta. Zoghi (2012), polazeći od upitnika FLRAS u Iranu, konstruirao je i validirao novi mjerni instrument EFLRAI (engl. *English as a Foreign Language Reading Anxiety*) te također utvrdio trokomponentnu strukturu straha od čitanja. U njegovu modelu prva se komponenta odnosila na čitatelja, druga na tekst, a treća na nastavni kontekst. Takva trokomponentna struktura straha od čitanja potvrđena je u istraživanju koje su proveli Zoghi i Alivandivafa (2014) uz korištenje upitnika EFLRAI te je utvrđena u kvalitativnom istraživanju koje je provela Kuru-Gonen (2009) među studentima engleskoga jezika jednoga turskog sveučilišta.

Kako bi dobili detaljniji uvid u prirodu odnosa straha od čitanja i uspjeha u čitanju na stranome jeziku, pozornost jednoga dijela istraživača usmjerila se ispitivanju povezanosti straha i uspjeha u čitanju na stranome jeziku. U najvećem broju tih istraživanja utvrdilo se da je viši strah od čitanja povezan s lošijim uspjehom u čitanju na stranome jeziku (Sellers, 2000; Brantmeier, 2005; Zhao, 2009; Zhao, Dynia, Guo, 2013; Huang, 2012) što upućuje na zaključak da je strah od čitanja čimbenik koji ometa i otežava uspjeh u čitanju na stranome jeziku. U hrvatskome socioedukacijskom kontekstu strah od čitanja ispitivao se u manjem broju istraživanja, a među prvima je istraživanje koje je provela Jelena Mihaljević Djigunović (2002) koja je utvrdila nisku razinu straha od čitanja na engleskome jeziku među zagrebačkim srednjoškolicima. Ivana Matić (2015; 2018), ispitujući strah od čitanja na njemačkome jeziku među osnovnoškolicima, utvrdila je srednju razinu straha, a način čitanja teksta, odnosno strategija čitanja izdvojena je kao važan čimbenik straha od čitanja. Rezultati pokazuju da učenici često čitaju tako da prevode riječ po riječ te pritom razumiju gotovo sve riječi u rečenici, ali ipak ne razumiju tekst u cijelosti. Autorica je za potrebe ovih dvaju istraživanja izradila upitnik FRAM (engl. *Foreign language Reading Anxiety Matic*) koji je oblikovala polazeći od upitnika FLRAS (Saito, Horwitz, Garza, 1999). Za potrebe svojega najrecentnijeg istraživanja straha od čitanja na njemačkome jeziku Matić (2021) je konstruirala novi mjerni instrument – Upitnik za ispitivanje pozitivnih i negativnih reakcija za vrijeme čitanja na stranome jeziku (engl. *Foreign language Reading Anxiety Reactions Matic – FRARM*) – te utvrdila da se za vrijeme čitanja pojavljuju pozitivne i negativne reakcije. Za strah od čitanja na stranome jeziku predložila je termin *inojezična čitateljska anksioznost*.

Potaknuti činjenicom da se u većini dosadašnjih istraživanja ispitivao strah od čitanja na engleskome kao stranome jeziku, a u vrlo malom broju strah od čitanja na njemačkome jeziku, kao i činjenicom da su u Hrvatskoj istraživanja straha od čitanja do sada bila malobrojna te uzevši u obzir da u području istraživanja straha od čitanja nisu često provedena poredbena istraživanja, odlučili smo provesti poredbeno istraživanje straha od čitanja na engleskome i njemačkome jeziku u hrvatskome socioedukacijskom kontekstu, koristeći specifičan i posebno konstruiran mjerni instrument.

3. Strah od čitanja kod hrvatskih učenika koji uče engleski i njemački jezik

Glavni cilj našega istraživanja bio je utvrditi razinu straha od čitanja među hrvatskim srednjoškolicima koji uče engleski i njemački jezik. Istraživanjem se ispitalo postoji li razlika u razini straha za engleski i njemački jezik te je stoga postavljena sljedeća hipoteza: razina straha od čitanja na njemačkome jeziku viša je od razine straha od čitanja na engleskome jeziku.

3.1. Metodologija istraživanja

3.1.1. Sudionici istraživanja

Sudionici istraživanja bili su učenici četvrtih razreda iz četiriju srednjih škola na području Dubrovačko-neretvanske županije koji su svi učili engleski kao prvi jezik, a njemački kao drugi strani jezik (N = 139). Engleski jezik učili su od prvoga razreda osnovne škole, a njemački jezik od prvoga razreda srednje škole. *Tablica 1* prikazuje broj i postotak sudionika istraživanja s obzirom na školu. Struktura uzorka omogućila je provedbu poredbenoga istraživanja među istim sudionicima s obzirom na dva strana jezika.

Tablica 1: Broj i postotak sudionika s obzirom na srednju školu

škola	broj sudionika (%)	
	engleski	njemački
Gimnazija Dubrovnik	18 (12,9 %)	20 (14,4 %)
Turistička i ugostiteljska škola (TUŠ) Dubrovnik	28 (20,1 %)	30 (21,6 %)
Gimnazija Metković	80 (57,6 %)	74 (53,2 %)
Srednja škola fra Andrije Kačića Miošića, Ploče	13 (9,4 %)	15 (10,8 %)
ukupno (%)	139 (100 %)	139 (100 %)

3.1.2. Postupak istraživanja

U cilju provođenja istraživanja najprije je zatraženo odobrenje ravnatelja škola, zatim se u suradnji sa stručnim službama izradio vremenik provođenja istraživanja. Sukladno dogovorenim terminima, istraživanje je provedeno za vrijeme redovite nastave engleskoga i njemačkoga jezika. Sudionici istraživanja, koje je provedeno anonimno i dobrovoljno, bili su upoznati sa znanstvenom svrhom istraživanja i postupkom ispunjavanja upitnika.

3.1.3. Instrument istraživanja

Upitnik se sastojao od dvaju dijelova. Podatci o spolu, materinskome jeziku, duljini učenja engleskoga/njemačkoga jezika i zaključnim ocjenama iz engleskoga/njemačkoga jezika prikupljeni su prvim dijelom upitnika. Drugi dio upitnika sadržavao je Upitnik o strahu od čitanja na engleskome jeziku i Upitnik o strahu od čitanja na njemačkome jeziku. Svi sudionici istraživanja ispunili su i upitnik za engleski jezik i upitnik za njemački jezik. Polazište za konstrukciju našega upitnika za ispitivanje straha od čitanja na engleskome/njemačkome jeziku koji je primjeren za korištenje u hrvatskome socioedukacijskome kontekstu bili su FLCAS (engl. Foreign Language Classroom Anxiety Scale) Horwitza, Horwitza i Copea (1986) i Upitnik o strahu od čitanja na stranome jeziku FLRAS (engl. Foreign Language Reading Anxiety Scale) Saita, Horwitza i Garza (1999). Polazeći od tih dvaju upitnika, strukturirana su pitanja kojima je proveden razgovor s fokus-grupom za engleski jezik i fokus-grupom za njemački jezik. Nakon obavljene kvalitativne analize transkripta razgovora formirane su čestice upitnika o strahu od čitanja na engleskome/njemačkome jeziku kojim je najprije provedeno preliminarno istraživanje, a zatim glavno istraživanje. Upitnik je izrađen u dvjema inačicama: Upitnik o strahu od čitanja na engleskome jeziku i Upitnik o strahu od čitanja na njemačkome jeziku (Didović Baranac, 2020). Svaka inačica sadržava 25 tvrdnji i sve su tvrdnje sadržajno iste u obje inačice upitnika, samo se razlikuju u riječima *engleski jezik* ili *njemački jezik*. Čestice upitnika sudionici su vrednovali na Likertovoj skali od 1 do 5, pri čemu 1 znači *uopće se ne odnosi na mene*, a 5 *u potpunosti se odnosi na mene*.

3.2. Rezultati istraživanja

Kako bi se utvrdila unutarnja konzistentnost mjernoga instrumenta, izračunat je Cronbachov α za obje inačice upitnika. Za Upitnik o strahu od čitanja na engleskome jeziku Cronbachov α iznosio je ,93, a za Upitnik o strahu od čitanja na njemačkome jeziku ,92, što upućuje na visoku pouzdanost mjernoga instrumenta. Provedena je faktorska analiza (tj. analiza glavnih komponenti) čestica upitnika, pri čemu je utvrđeno da je faktorska struktura za strah od čitanja za oba jezika slična, ali kompleksnija za njemački jezik. Nakon što su faktori interpretirani s obzirom na sadržaj čestica koje su obuhvaćene pojedinim faktorima, za strah od čitanja na engleskome jeziku utvrđena su tri faktora, a za strah od čitanja na njemačkome jeziku pet faktora. Kod oba jezika prvi se faktor može opisati kao kognitivni, drugi kao jezični, a treći kao emocionalni faktor. Za strah od čitanja na njemačkome jeziku utvrđen je i četvrti faktor, opisan kao djelovanje nastavnika, te peti faktor, opisan kao tjelesni, tj. koji obuhvaća čestice koje se odnose na tjelesne manifestacije straha, poput lupanja srca, znojenja dlanova i drhtanja glasa pri čitanju naglas.

Tablica 2 prikazuje da je za strah od čitanja na engleskome jeziku zabilježena aritmetička sredina $AS = 1,92$ dok je za njemački jezik $AS = 2,31$. Ovaj rezultat pokazuje da je za njemački jezik utvrđena viša razina straha od čitanja negoli za engleski jezik. Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u strahu od čitanja između dvaju ispitanih jezika, proveden je t-test za zavisne uzorke, a rezultati testa prikazani su u Tablici 3. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u strahu od čitanja na stranome jeziku s obzirom na strani jezik koji se uči.

Tablica 2: Statistički pokazatelji za strah od čitanja na engleskome i njemačkome jeziku ($N = 139$)

jezik	N	AS	SD	st. pogreška aritmetičke sredine
engleski	139	1,92	,728	,062
njemački	139	2,30	,750	,064

N = ukupan broj sudionika; AS = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija

Tablica 3: Rezultati t-testa za strah od čitanja na engleskome i njemačkome jeziku

	AS	SD	t	df	p
Strah – E Strah – NJ	-,388	,907	-5,042	138	,000

E = engleski jezik, NJ = njemački jezik

4. Rasprava

Trokomponentna struktura straha od čitanja koja je utvrđena za engleski jezik i peterokomponentna struktura koja je utvrđena za njemački jezik upućuje na zaključak da je strah od čitanja na engleskome i njemačkome jeziku multidimenzionalan konstrukt. Nalaz našega istraživanja usporediv je s nalazima nekih ranijih istraživanja u kojima je utvrđena multidimenzionalnost straha od čitanja na stranome jeziku (Matsuda, Gobel, 2001; Zoghi, 2012; Zoghi, Alivandivafa, 2014; Kuru-Gonen, 2009). Prva komponenta koja je opisana kao kognitivna komponenta obuhvaća čestice koje se odnose na negativno samovrednovanje učenika, strah od ocjenjivanja i zabrinutost zbog kvalitete obavljanja zadataka koji uključuju vještinu čitanja. Čitanje na stranome jeziku podrazumijeva dekodiranje, integraciju informacija u tekst i integraciju te informacije s prethodnima, a u cilju postizanja konceptualnoga procesiranja (Koda, 2007). Kognitivna interferencija negativnih misli i zabrinutost mogu otežavati i ometati postupak procesiranja te time strah predstavlja ometajući čimbenik pri čitanju na stranome jeziku. Kognitivna komponenta predstavlja jedno od triju konceptualnih polazišta straha od stranoga jezika na koje su upozorili Horwitz, Horwitz i Cope (1986). U brojnim istraživanjima strah od ocjenjivanja utvrđen je kao jedan od izvora straha od stranoga jezika te se istaknula potreba da se učenicima

pomogne prevladati taj strah (Daly, 1991; MacIntyre, Gardner, 1991; Gregersen, Horwitz, 2002; Mihaljević Djigunović, 2002; Abu-Rabia, 2004; Piechurska-Kuciel, 2008). Druga komponenta, opisana kao jezična, sadržava čestice koje se odnose na zabrinutost zbog točnosti izgovora riječi, duljine pojedinih riječi, duljine tekstova te zbuđenost i uznemirenost zbog nepodudarnosti između načina pisanja i čitanja. U mnogim istraživanjima u OVIJ-u posebno se upozorilo na zabrinutost zbog točnosti izgovora kao jednome od izvora straha od čitanja na stranome jeziku. Saito, Horwitz i Garza (1999) smatraju da pri čitanju na stranome jeziku izvori straha mogu biti nova i nepoznata ortografija, a aspekt straha koji se odnosi na obilježja teksta i vokabulara kao izvor straha od čitanja utvrdili su Matsuda i Gobel (2001), Kuru-Gonen (2009), Zoghi (2012) i Zoghi i Alivandivafa (2014). Iako sudionici našega istraživanja 12 godina uče engleski jezik, kod njih još uvijek postoji zabrinutost zbog pogrešnoga izgovora. Ta bi zabrinutost mogla biti povezana s njihovim visokim očekivanjima, a s obzirom na to da dugo uče engleski jezik, moguće je da teže toleriraju vlastite pogreške ili se brinu da će ih ostali učenici ismijati ili da će ih nastavnik loše ocijeniti ako pogriješe u izgovoru. Kod njemačkoga jezika brine ih točnost izgovora jer, kako su sami komentirali u razgovoru, nemaju priliku izvan škole čuti i koristiti se njemačkim jezikom, a posebno ih brine jesu li pogriješili u izgovoru pred nastavnikom koji ih ocjenjuje. Emocionalna komponenta straha od čitanja predstavlja treću komponentu i objedinjuje čestice koje se sadržajno odnose na osjećaje neugode i uznemirenosti, nervoze i napetosti pri čitanju. Prema Mihaljević Djigunović (2002) glavni efekt straha od komunikacije, pa i od komunikacije na stranome jeziku, unutarnji je osjećaj neugode. Ova emocionalna komponenta straha od čitanja na stranome jeziku opisuje prijelazno emocionalno stanje koje prema Spielbergeru (1966; 1972) karakteriziraju subjektivni osjećaji napetosti, nervoze i zabrinutosti. Pretjerana uznemirenost može dovesti do ometajućih misli, može ometati koncentraciju i otežavati proces čitanja i učenja jezika (Sellers, 2000; Gregersen, 2003). Stoga i na ovu komponentu straha od čitanja nastavnici trebaju obratiti pozornost i pomoći učenicima da prevladaju njezino negativno djelovanje na proces učenja jezika.

Za njemački jezik utvrđena je i četvrta komponenta, koja sadržava čestice kojima se opisuje percepcija uloge nastavnika, a koja upućuje na to da ih određena djelovanja nastavnika, poput prekidanja i ispravljanja pojedinih riječi tijekom čitanja naglas, ometaju i uznemiruju te da zbog toga osjećaju zabrinutost i strah. Ova komponenta nije utvrđena za engleski jezik. Takav nalaz mogli bismo tumačiti u kontekstu različitoga razumijevanja uloge nastavnika u formalnome obrazovnom kontekstu za dva ispitivana jezika. S obzirom na to da se engleski jezik dugo uči te da su maturanti dugo i kontinuirano izloženi engleskome jeziku i izvan nastave, moguće je da ulogu nastavnika engleskoga jezika ne doživljavaju na isti način kao ulogu nastavnika njemačkoga jezika koji je za njih često jedini govornik i jedini sugovornik, istovremeno i jedini prenositelj znanja, poticatelj aktivnosti učenja, ali i evaluator u procesu učenja njemačkoga jezika. Status njemačkoga jezika kao „pravoga“ stranog jezika, koji se gotovo isključivo čuje i uči u školi, potpuno se razlikuje od statusa engleskoga jezika koji je u našoj svakodnevici sveprisutan. Mnogi istraživači OVIJ-a upozorili su na važnost uloge nastavnika u procesu učenja stranoga jezika i prevladavanju straha od stranoga jezika (Oxford, 1990; Young, 1991; Mihaljević Djigunović, 2002; Puškar, 2010; Mardešić, Stanković, 2013; Zoghi 2012; Zoghi, Alivandivafa, 2014). Peta komponenta utvrđena za strah od čitanja na njemačkome jeziku odnosi se na tjelesne manifestacije straha i zabrinutosti, kao što su drhtanje glasa, znojenje dlanova i ubrzano lupanje srca. Na ovakve manifestacije straha upozorili su Horwitz, Horwitz i Cope (1986), Oxford (1990), Young (1991) i Oflaz (2019). Tumačenje ovoga nalaza za njemački jezik mogli bismo temeljiti na pokazateljima o vjerovanju da je njemački jezik teži od engleskoga jezika, što su utvrdila istraživanja u hrvatskome socioedukacijskom kontekstu (Bagarić, 2007; Božinović, Didović Baranac, 2011; Vidak, Didović Baranac, Falkoni-Mjehović, 2015). Ta vjerovanja mogu biti izvor straha i zabrinutosti koji mogu rezultirati fizičkim manifestacijama, a te fizičke manifestacije mogu izazvati neugodne osjećaje srama i neugode. Stoga se i ovoj komponenti straha od čitanja treba obratiti pozornost u nastavnome procesu i pomoći učenicima u prevladavanju straha od čitanja s ciljem oslobađanja od straha i svih negativnih utjecaja straha na proces učenja.

Utvrđena niža razina straha od čitanja na engleskome jeziku negoli na njemačkome jeziku može se tumačiti s obzirom na globalni status engleskoga jezika i status engleskoga kao stranoga jezika u hrvatskome socioedukacijskom kontekstu. Status engleskoga jezika koji je postao *lingua franca* u globalnim razmjerima u mnogo-me može pridonijeti tumačenju niže razine straha za engleski jezik. Danas se o engleskome jeziku govori kao o međunarodnome jeziku (engl. *English as an international language*) kada se upotrebljava za komunikaciju među osobama koje su izvorni govornici engleskoga, ali i za komunikaciju s osobama koji nisu izvorni govornici engleskoga (Mihaljević Djigunović, Geld, 2003). Sudionici našega istraživanja, maturanti koji 12 godina

uče engleski jezik, izloženi su engleskome jeziku i u izvannastavnome okruženju te su i u komentarima iskazali vjerovanje o univerzalnoj važnosti učenja engleskoga jezika. Svi navedeni faktori mogu pridonijeti nižoj razini straha od čitanja utvrđenoj za engleski jezik. Za razliku od engleskoga jezika njemački jezik nema status međunarodnoga jezika te se u hrvatskim školama uči najčešće kao drugi strani jezik, kasnije se počinje učiti i uči se znatno kraće nego engleski jezik. Njemački se jezik uči gotovo isključivo u formalnome obrazovnom kontekstu pa su i sudionici našega istraživanja iskazali da su vrlo rijetko ili nikada izloženi njemačkome jeziku u izvannastavnome okruženju i da ga doživljavaju kao *pravi strani jezik* za razliku od engleskoga jezika koji više tako ne doživljavaju. S obzirom na to da sudionici našega istraživanja njemački jezik uče kraće od engleskoga jezika, odnosno uče ga tek četvrtu godinu, i to je važan čimbenik koji je možebitno utjecao na rezultate istraživanja. Naš je nalaz u skladu s nalazima nekih ranijih istraživanja straha od stranoga jezika u kojima se utvrdilo da hrvatski učenici percipiraju njemački kao težak jezik (Mihaljević Djigunović, Bagarić, 2007; Didović Baranac, Falkoni-Mjehović, Vidak, 2016) te da studenti imaju višu razinu straha od njemačkoga jezika negoli od engleskoga jezika (Puškar, 2010). Osvrnemo li se i na neka od istraživanja straha od stranoga jezika koja su u posljednja dva desetljeća provedena u Europi, nailazimo na rezultate koji upućuju na razlike u razinama straha od stranoga jezika s obzirom na jezik koji se uči (Piniel, 2006; Puškar, 2010; Mardešić, Stanković, 2013). Nadalje, i u prvome istraživanju straha od čitanja na stranome jeziku koje su proveli Saito, Horwitz i Garza (1999) među američkim studentima također je utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na tri ispitana strana jezika.

Ako uzmemo u obzir da se strani jezici razlikuju s obzirom na ortografska, pravopisna, morfološka, sintaktička i semantička obilježja, da se razlikuju s obzirom na status koji imaju, da se razlikuju i s obzirom na nastavni kontekst, ne iznenađuje činjenica da su rezultati istraživanja straha od stranoga jezika i straha od čitanja na stranome jeziku pokazali razlike među ispitivanim jezicima. Treba napomenuti da i ostale individualne karakteristike sudionika istraživanja mogu utjecati na utvrđene razlike, no u našem istraživanju nisu se analizirale ostale varijable pa se u tumačenju ne osvrćemo detaljnije na njihov utjecaj. Utjecaj ostalih individualnih varijabli na strah od čitanja na stranome jeziku mogao bi se ispitati u nekim budućim istraživanjima, što bi pridonijelo boljem razumijevanju ispitivanoga fenomena.

Zaključak

Na temelju provedenoga istraživanja i dobivenih rezultata došli smo do sljedećih zaključaka o strahu od čitanja na engleskome i njemačkome jeziku kod ispitanih hrvatskih učenika četvrtih razreda srednjih škola.

Strah od čitanja na engleskome i njemačkome jeziku multidimenzionalan je konstrukt. Postoje sličnosti, no postoje i razlike u strukturi straha od čitanja s obzirom na strani jezik koji se uči. U ranim konceptualizacijama straha od stranoga jezika upozorilo se na emocionalnu, jezičnu i kognitivnu komponentu koje su se u našem istraživanju pokazale trima osnovnim komponentama straha od čitanja. Složenost strukture straha od čitanja i razlike u strukturama straha za dva ispitana jezika upućuju na to da se u nastavnome radu treba uzeti u obzir složenost ispitivanoga fenomena, kao i njegove specifičnosti s obzirom na jezik koji se poučava.

Maturanti koji uče engleski kao prvi strani jezik i njemački kao drugi strani jezik imaju nisku razinu straha od čitanja zabilježenu za oba jezika, no utvrđeno je da je razina straha od čitanja na njemačkome jeziku viša od razine straha od čitanja na engleskome jeziku. Time je potvrđena hipoteza našega istraživanja. Razlozi za to su, prema našem mišljenju, osim ortografskih, morfoloških, sintaktičkih i semantičkih obilježja jezika, razlike u statusu dvaju ispitivanih jezika te razlike u nastavnome kontekstu i izvannastavnoj izloženosti ovim dvama jezicima. Status engleskoga jezika specifičan je s obzirom na to da se najčešće poučava kao prvi strani jezik i kao jezik međunarodne komunikacije, uči se znatno duže nego njemački jezik, a učenici su engleskome jeziku gotovo svakodnevno izloženi i u neformalnim uvjetima u izvannastavnome kontekstu.

Kako bi se učenicima pomoglo prevladati strah od čitanja na stranome jeziku, potrebno je djelovati na sve komponente straha, imajući na umu njihovu povezanost i specifičnosti pojedinih jezika koji se poučavaju. Nastavnici stranoga jezika pritom imaju važnu ulogu u smislu davanja podrške učenicima, stvaranja poticajne i ugodne radne atmosfere, pružanja pomoći pri poučavanju strategija smanjenja straha i strategija učenja te pri jačanju samopouzdanja i motivacije za učenje stranoga jezika.

Literatura

- Abu-Rabia, Salim. 2004. "Teachers' Role, Learners' Gender Differences, and FL Anxiety Among Seventh-Grade Students Studying English as a FL". *Educational Psychology*. Vol. 24. No. 5. 711–721.
- Alderson, John Charles. 1984. "Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?" In: *Reading in a foreign language*. Eds. John C. Alderson & Alexander H. Urquhart. Longman. London. 1–24.
- Bagarić, Vesna. 2007. „Razina komunikacijske kompetencije učenika engleskoga i njemačkoga jezika u pisanju i govorenju”. *Metodika*. Vol. 8. Br. 14. Zagreb. 221–238.
- Božinović, Nikolina; Didović Baranac, Sandra. 2011. „Strah od stranoga jezika u razrednom okruženju.” U: *Međunarodni tematski zbornik radova Stavovi promjena – promjena stavova*. Ur. Julijana Vučo I Biljana Milatović. Filozofski fakultet Nikšić. Nikšić. 239–249.
- Bernhardt, Elizabeth. 2000. "Second language reading as a case study of reading scholarship in the twentieth century". In: *Handbook of reading research*, Volume III. Eds. Michael L. Kamil et al. NJ: Erlbaum. Hillsdale. 793–811.
- Bernhardt, Elizabeth. 2003. "New directions in reading research: Second language perspectives". *Reading Research Quarterly*. Vol. 37. No. 4. 112–117.
- Bernhardt, Elizabeth. 2005. "Progress and procrastination in second language reading". *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol. 25. 133–150.
- Bernhardt, Elizabeth; Kamil, Michael L. 1995. "Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses". *Applied Linguistics*. Vol. 16. 15–34.
- Brantmeier, Cindy. 2005. "Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners". *The Reading Matrix*. Vol. 5. No. 2. 67–85.
- Carrell, Patricia. 1991. "Second Language Reading: Reading ability or language proficiency?" *Applied Linguistics*. Vol. 12. No. 2. 159–179.
- Crookall, David; Oxford, Rebecca. 1991. "Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees". In: *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. Eds. Elaine K. Horwitz & Dolly J. Young. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ. 141–150.
- Crystal, David. 2008. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. (6th Edition). Blackwell Publishing. Oxford.
- Csizér, Kata; Dörnyei, Zoltán. 2005. "The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with language Choice and Learning Effort". *The Modern Language Journal*. Vol. 89(i). 19–36.
- Cummins, James. 1979. "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children". *Review of Educational Research*. Vol. 49. No. 2. 222–251.
- Cummins, James. 1991. "Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts". *AILA Review* 8. 75–89.
- Cummins, James. 2005. "Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls". TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting at Boğaziçi University Istanbul, Turkey /online/. <https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf?sfvrsn=0&sfvrsn=0> (pristupljeno 25. studenoga 2021.)
- Čudina-Obradović, Mira. 2014. *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja*. Golden marketing-Tehnička knjiga. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- Daly, John A. 1991. "Understanding communication apprehension: An introduction for language educators". In: *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Eds. Elaine K. Horwitz & Dolly J. Young. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ. 3–13.
- Dehaene, Stanislas. 2013. *Čitanje u mozgu*. Algoritam. Zagreb.
- Didović Baranac, Sandra. 2020. *Strah od čitanja i ovladavanje vještinom čitanja na stranome jeziku*. Doktorski rad. Sveučilište u Zagrebu. Zagreb.
- Didović Baranac, Sandra; Falkoni-Mjehović, Daniela; Vidak, Nives. 2016. „Ispitivanje stavova prema učenju engleskoga, njemačkoga i španjolskog kao stranog jezika i jezika struke”. U: 3. *Zbornik Sveučilišta u Dubrovniku*. Ur. Vesna Vrtiprah. Sveučilište u Dubrovniku. Dubrovnik. 11–31.
- Gardner, Robert C.; MacIntyre, Peter D. 1993. "A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables". *Language Teaching*. Vol. 26. No. 1. 1–11.
- Goodman, Kenneth S. 1967. "Reading: A psycholinguistic guessing game". *Journal of the Reading Specialist*. Vol. 6. No. 4. 126–135.

- Gough, Philip. B.; Tunmer, William. E. 1986. "Decoding, reading, and reading disability". *Remedial and Special Education*. Vol. 7. No. 1. 6–10.
- Grabe, William; Stoller, Fredericka L. 2011. *Teaching and Researching Reading*. Routledge. London and New York.
- Gregersen, Tammy S. 2003. "To Err is Human: A Reminder to Teachers of Language-Anxious Students". *Foreign Language Annals*. Vol. 36. No. 1. 25–32.
- Gregersen, Tammy S.; Horwitz, Elaine K. 2002. "Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance". *The Modern Language Journal*. Vol. 86. No. 4. 562–570.
- Horwitz, Elaine K. 1988. "The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students". *Modern Language Journal*. Vol. 72. No. 3. 283–294.
- Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B.; Cope, Joann. 1986. "Foreign Language Classroom Anxiety". *The Modern Language Journal*. Vol. 70. No. 2. 125–132.
- Huang, Qian. 2012. "Study on correlation of foreign language anxiety and English reading anxiety". *TPLS Theory and Practice in Language Studies*. Vol. 2. No. 7. 1520–1525.
- Jelić, Andrea-Beata. 2009. „Čitanje, usvajanje vokabulara i strateško ponašanje učenika stranog jezika”. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*. Vol. 18. Br. 4–5. Zagreb. 895–911.
- Koda, Keiko. 2007. "Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development". *Language Learning*. Vol. 57. No. 1. 1–44.
- Kuru-Gonen, Ipek. 2009. "The sources of foreign language reading anxiety of students in a Turkish EFL context". Proceedings of the 5th WSEAS/IASME International Conference on EDUCATIONAL TECHNOLOGIES (EDUTE' 09) <https://pdfs.semanticscholar.org/665c/2ea3e365fc5f1f0a95ebfdec1fe5dcd2f022.pdf> (pristupljeno 20. prosinca 2021.)
- Liu, Meihua; Huang, Wenhong. 2011. "An Exploration of Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation". *Education Research International*. 1–8. <http://dx.doi.org/10.1155/2011/493167> (pristupljeno 3. prosinca 2021).
- MacIntyre, Peter D.; Gardner, Robert C. 1989. "Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification". *Language Learning*. Vol. 39. No. 2. 251–275.
- MacIntyre, Peter D.; Gardner, Robert C. 1991. "Language Anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second language". *Language Learning*. Vol. 41. 513–534.
- Mardešić, Sandra; Stanković, Suzana. 2013. "A Comparative Study of Foreign Language Anxiety among Students Majoring in French, Italian and Spanish". U: *UZRT 2013 Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Eds. Judit Dombi, József Horváth & Marianne Nikolov. Lingua Franca Csoport. Pécs. 68–79.
- Matić, Ivana. 2015. „Preoblikovanje i provjera instrumenta za mjerenje straha od čitanja na stranome jeziku”. *Strani jezici*. Vol. 44. No. 3. 162–191.
- Matić, Ivana. 2018. „Strah od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku”. *Strani jezici*. Vol. 47. Br. 4. 243–264.
- Matić, Ivana. 2021. *Strah od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku u izvornih govornika hrvatskoga jezika*. Doktorski rad. Sveučilište u Zagrebu. Zagreb.
- Matsuda, Sae; Gobel, Peter. 2001. "Quiet apprehension: reading and classroom anxieties". *JALT Journal*. Vol. 23. No. 1. 227–247.
- Mihaljević Djigunović, Jelena. 2002. *Strah od stranoga jezika. Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. (1. izdanje). Naklada Ljevak. Zagreb.
- Mihaljević Djigunović, Jelena; Bagarić, Vesna. 2007. „A Comparative Study of Attitudes and Motivation of Croatian Learners of English and German”. *SRAZ*. LII. 259–281.
- Mihaljević Djigunović, Jelena; Geld, Renata. 2003. "English in Croatia Today: Opportunities for Incidental Vocabulary Acquisition". *SRAZ*. XLVII–XLVIII. 335–352.
- Noels, Kimberly A.; Clément, Richard; Pelletier, Luc G. 1999. "Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation". *The Modern Language Journal*. Vol. 83. No. 1. 23–34
- Oflaz, Adnan. 2019. "The foreign language anxiety in learning German and the effects of total physical response method on students' speaking skill". *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol. 15. No. 1. 70–82.
- Oxford, Rebecca L. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle Publishers. Boston.

- Ödemis, Ibrahim S.; Uslu, Mehmet E. 2014. "The Effect of Anxiety and Motivation on Foreign Language Achievement: A Study of Structural Equation Modelling". *Journal of Teaching and Education*. Vol. 3. No. 3. 53–65. file:///D:/Users/Korisnik/Downloads/The_effect_of_anxiety_and_motivation_on%20(2).pdf (pristupljeno 27. studenoga 2021.)
- Papi, Mostafa. 2010. "The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behaviour: A structural equation modelling approach". *System*. Vol. 38. No. 3. 467–479.
- Piechurska-Kuciel, Ewa. 2008. *Language Anxiety in Secondary Grammar School Students*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. Opole.
- Piechurska-Kuciel, Ewa. 2011. "Perceived teacher support and language anxiety in Polish secondary school EFL learners". *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Vol. 1. No. 1. 83–100.
- Piniel, Katalin. 2006. "Foreign language classroom anxiety: A classroom perspective". U: *UPRT University of Pécs Roundtable: Empirical studies in English applied linguistics*. Ur. Marianne Nikolov; József Horváth. Lingua Franca Csoport. Pécs. 39–58.
- Puškar, Krunoslav. 2010. "A comparative study of foreign language anxiety among majors of English and German". Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb. https://www.academia.edu/4935608/A_comparative_study_of_FL_anxiety_among_majors_of_English_and_German (pristupljeno 8. prosinca 2021.)
- Saito, Yoshiko; Horwitz, Elaine K.; Garza, Thomas J. 1999. "Foreign language reading anxiety". *Modern Language Journal*. Vol. 83. No. 2. 202–218.
- Sellers, Vanisa D. 2000. "Anxiety and Reading Comprehension in Spanish as a Foreign Language". *Foreign Language Annals*. Vol. 33. No. 5. 512–520.
- Spielberger, Charles D. 1966. *Anxiety and behaviour*. Academic Press. New York.
- Spielberger, Charles D. 1972. *Anxiety: Current trends in research*. Academic Press. London.
- Stanovich, Keith E. 1980. "Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency". *Reading Research Quarterly*. Vol. 16. No. 1. 32–71.
- Šamo, Renata. 2014. *Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja*. Učiteljski fakultet u Zagrebu. Zagreb.
- Vidak, Nives; Didović Baranac, Sandra; Falkoni-Mjehović, Daniela. 2015. "Attitudes of Croatian learners towards learning English, German and Spanish in a formal environment". In: *Language Varieties Between Norms and Attitudes: south Slavic perspectives: Proceedings from the 2013 CALS conference*. Eds. Anita Peti-Stantić, Mateusz-Milan Stanojević i Goranka Antunović. Peter Lang GmbH. Frankfurt am Main. 121–132.
- Visinko, Karol. 2014. *Čitanje – poučavanje i učenje*. Školska knjiga. Zagreb.
- Young, Dolly J. 1986. "The Relationship Between Anxiety and Foreign Language Oral Proficiency Ratings". *Foreign Language Annals*. Vol. 19. No. 5. 439–445. Young, Dolly J. 1990. "An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking". *Foreign Language Annals*. Vol. 23. No. 6. 539–553.
- Young, Dolly J. 1991. "Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?" *Modern Language Journal*. Vol. 75. No. 4. 426–437.
- Zhao, Aiping. 2009. *Foreign Language Reading Anxiety: Investigating English-Speaking University Students Learning Chinese as a Foreign Language in the United States*. Unpublished doctoral dissertation. Florida State University, FSU Digital Library. <https://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu:168683/datastream/PDF/view> (pristupljeno 25. studenoga 2021.)
- Zhao, Aiping; Dymia, Jaclyn; Guo, Ying. 2013. "Foreign Language Reading Anxiety: Chinese as a Foreign Language in the United States". *The Modern Language Journal*. Vol. 97. No. 3. 764–778.
- Zoghi, Masoud. 2012. "An instrument of EFL reading anxiety: Inventory construction and preliminary validation". *Journal of Asia TEFL*. Vol. 9. No. 1. 31–56.
- Zoghi, Masoud; Alivandivafa, Marziyeh. 2014. "EFL Reading Anxiety Inventory (ELFRAI): Factorial Validity and Reliability". *Journal of Psychoeducational Assessment*. Vol. 32. No. 4. 318–329.

AFFECTIVE FACTORS IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE: ANXIETY OF READING

Reading in a foreign language is affected by first language reading ability, foreign language linguistic proficiency and cognitive and affective factors. According to Gardner and MacIntyre (1993), foreign language anxiety (FLA) can be defined as the apprehension experienced when a situation requires the use of a second language in which the individual is not fully proficient. FLA is conceptualized as an important affective factor in foreign language reading. Research in the field of foreign language teaching has indicated that foreign language reading anxiety (FLRA) is a specific phenomenon and that levels of FLRA vary according to the target language. It is, therefore, necessary to develop specific instruments to measure FLRA in specific socio-educational contexts. The main objective of the present study was to measure the levels of FLRA among Croatian high-school students learning English and German. The study aimed to test the hypothesis about the level of FLRA that could vary according to the target language. The participants were 139 fourth grade students from four Croatian secondary schools, who all learned English and German. Data were collected using a new research instrument, a questionnaire specifically designed for this study. The findings show that both English and German reading anxiety are low and that the level of German reading anxiety is higher than the level of English reading anxiety. The findings of this study emphasise the importance of FLRA in foreign language learning and can have practical implications for foreign language teachers.

Key words: reading, foreign language reading anxiety, English, German, research instrument

Filip GALOVIĆ

O JEDNOME EKAVSKOM GOVORU SLAVONSKE PODRAVINE – PROZNI OPUS MARIJE ZNIKE KAO DIJALEKTOLOŠKO VRELO

Mnoga su djela hrvatske dijalektalne književnosti iznimno važna, kako s aspekta književnosti tako i s aspekta dijalektologije. Hrvatska jezikoslovka Marija Znika u novije je vrijeme napisala više veoma interesantnih kraćih tekstova svojim rodnom govorom – govorom Podravnih Podgajaca – koji oslikavaju negdašnji život u tome naselju. Riječ je o govoru koji se u dijalektološkoj literaturi pridružuje staroštokavskom slavonskom dijalektu, njegovu podravskom (sjevernomu) poddijalektu. U radu se izdvajaju i analiziraju jezične osobitosti Znikinih kraćih tekstova koji umnogome mogu poslužiti u spoznavanju činjenica toga mjesnoga govora, a ujedno i promiču podgajački govor te pridonose njegovu očuvanju.¹

Ključne riječi: slavonski dijalekt, podravski poddijalekt, govor Podravnih Podgajaca, Marija Znika, dijalektalna književnost

Uvod

Fenomen hrvatske dijalektalne književnosti pojavljuje se na početku 20. stoljeća. To se odnosi na literarnu tvorbu pisanu na mjesnim govorima u vrijeme kada već postoji standardni jezik i kada se na mjesnim govorima stvara književnost paralelno s književnosti na standardnome jeziku. Od samoga početka ovoga fenomena, od *Hrastovačkoga nokturna* Antuna Gustava Matoša iz 1900., *Galiotove pesni* Vladimira Nazora iz 1907., *Oproštaja* Tina Ujevića iz 1914. itd., i danas se javljaju brojne pjesme, prozna, a i dramska djela napisana određenim mjesnim govorima. Pišu ih afirmirani književnici, ali i velik broj amatera – entuzijasta, pa je razumljivo da među takvim ostvarajima postoje djela različite umjetničke vrijednosti. Pisanje određenim mjesnim govorom važno je i s aspekta jezika jer takvi književni tekstovi mogu osvijetliti određene činjenice o pojedinim mjesnim govorima. Dakako, i tu se postavlja pitanje koliko je autor uspješno pretočio govorenu (dijalektalnu) riječ u pisani medij.

U pisanju jednim štokavskim govorom posljednjih godina istaknula se jezikoslovka Marija Znika (rođena 1946.), koja se u svojem znanstvenom radu osobito bavila normativnom sintaksom i semantikom suvremenoga hrvatskog jezika. Ona je u novije vrijeme napisala više interesantnih kraćih tekstova svojim domaćim govorom – govorom Podravnih Podgajaca – koji oslikavaju nekadašnji život u tome naselju (seoski poslovi, običaji, navike mještana, školovanje, vremenske pojave, društveni događaji, alati, igre, nekadanje bolesti i sl.) i koji mogu poslužiti u spoznavanju činjenica toga mjesnoga govora, ali ujedno i promiču podgajački govor te pridonose njegovu očuvanju.

U članku se analiziraju jezične značajke više Znikinih tekstova na svima četirima jezičnim ravnama. S obzirom na činjenicu da je autorica s jedne strane konzervirala svoj mjesni govor iz mlađih dana, a s druge strane ime jezikoslovke Marije Znike kao autorice jamči pouzdanost objavljene građe, analizirana se građa može smatrati reprezentativnim dijalektološkim dokumentima. Riječ je o 17 tekstova: prvih je deset objavljivano u zborniku *Šokačka rič* od 2010. do 2019. dok je ostalih sedam objavljeno kao dodatak unutar *Rječnika podgajačkoga govora*.² Redom su: (1) *Klanje*, (2) *Zimske radosti*, (3) *Luštrenje kukuruza*, (4) *Konji*, (5) *Domaće životinje*, (6) *Narodni lekovi i škola*, (7) *Bisernica*, (8) *Kad zagruva sneg*, (9) *Kako se je rakija uvodenila i međe i komšije*, (10) *Gutmannovom prugom i autobusom*, (11) *Alat i pribor u kući*, (12) *Baščica*, (13) *Dečje igre, kiseljaki, kloce*, (14) *Družina*, (15) *Rođenje*, (16) *Vozidba žita* i (17) *Šibe, luštrina i zobenica*.

¹ Rad je nastao u okviru projekta *Dijalektološka i sociolingvistička istraživanja hrvatskoga jezika* (voditelj: izv. prof. dr. sc. Filip Galović). Hrvatsko katoličko sveučilište u Zagrebu odobrilo je i financiralo projekt.

² Svi primjeri iz analizirane građe sadrže brojku od 1 do 17. Brojka označuje tekst iz kojega je određeni primjer ekscerpiran.

1. Mjesto govora Podravnih Podgajaca unutar slavonskoga dijalekta i dosadašnja istraživanja

Slavonski se dijalekt ili nenovoštokavski arhaični šćakavski dijalekt prostire u slavonskoj Posavini, slavonskoj Podravini i hrvatskome dijelu Baranje. Tomu se prostoru pridružuje i nekoliko govora smještenih u bosanskoj Posavini (oko Orašja), u zapadnobačkome Podunavlju i na mađarskoj strani uz rijeku Dravu. Obilježja slavonskoga dijalekta manje ili više čuvaju se u Hrvata na iločkome području, u Rekašu u Rumunjskoj te u Gradišću u Austriji. Ovim staroštokavskim dijalektom govore Hrvati.

Slavonski se dijalekt obično dijeli na tri poddijalekta: posavski (južni), podravski (sjeverni) i baranjski (ili baranjsko-bački). Govore podravnoga poddijalekta, kojemu pripada i govor Podravnih Podgajaca, „na zapadu nalazimo od područja istočno od Vaške (a Vaška je istočno od Virovitice) sve do blizine Osijeka na istoku. Ti govori zahvaćaju i središnje slavonske idiome oko Podgorača, Bokšića i Šaptinovca, dok je okolica Našica uglavnom prešla među idiome (i)jekavskoga novoštokavskog dijalekta. Podravskomu tipu priključuju se i govori Erduta i Aljmaša istočno od Osijeka“ (Lisac, 2003: 31).

Podravski se Podgajci nalaze u Osječko-baranjskoj županiji, a u sastavu su grada Donjega Miholjca. Naselje je smješteno uz granicu s Mađarskom. Godine 2011. u naselju je registriran 651 žitelj.³

Postoji više važnih radova u kojima se obrađuje prostor podravnoga poddijalekta, njegovih skupina govora ili pojedinih govora. Ovdje se dotiče samo bitnijih. Godine 1949. Josip Hamm objavljuje sintetski rad *Štokavština Donje Podravine*. Stjepan Sekereš 1974. i 1975. piše *Govor Slavonske Podravine* (2 dijela). Prije toga napisao je 1966. članak *Govor našičkog kraja*, a 1982. kraći rad *Govori s nezamijenjenim jatom u našičkom kraju*. Važno je istaknuti rad istoga autora pod naslovom *Odnos govora slavonske Podravine prema kajkavskom narječju* iz 1981. Stariji je rad iz 1907. Stjepana Ivšića pod naslovom *Šaptinovačko narječje*. Članak *O slavonskom dijalektu ekavskoga izgovora u okolici Vinkovaca* pišu 1973. Božidar Finka i Antun Šojat, odnosno *Hrvatski ekavski govori jugozapadno od Vinkovaca* 1975. Knjiga *Bizovačko narječje* Adolfa Bratoljuba Klaića objelodanjena je 2007. Vrijedan je i određen broj fonoloških opisa. Leksikom se, osobito govora Podravnih Podgajaca, u novije vrijeme bavila Marija Znika koja je 1996. izdala članak *Leksik govora Donje Podravine u Ivšićevu opisu i danas*, a 1997. i članak *Mađarski leksik u govoru Donje Podravine nekad i danas*. Bavila se i obiteljskim nadimcima u članku *Obiteljski nadimci u Podravskim Podgajcima* iz 1999. Godine 2017. tiskan joj je *Rječnik podgajčkoga govora*.

Što se tiče Podravnih Podgajaca, u dosadanjoj se literaturi nalaze pojedine činjenice o tome govoru, kao i pojedini podatci s terena. Kako je gore spomenuto, u novije je vrijeme Marija Znika više puta pisala o njemu, premoćnim se dijelom baveći leksičkom razinom, a izdala je i vrijedan rječnik koji obasiže 5300 natuknica. Nina Mance u doktorskoj je disertaciji *Suvremeni podravski govori slavonskoga dijalekta* iznijela najosnovnije osobitosti govora mjesta Črnkovi, Gat, Marijanci, Brođanci i Podravski Podgajci.

2. Jezične značajke Znikinih kraćih tekstova

FONOLOGIJA

2.1. Jat

U vokalizmu je najvažnije pitanje jata. U govorima se slavonskoga dijalekta *ě odrazio različito pa se sreću ikavski, ekavski, ikavsko-ekavski, ikavsko-jekavski i govori s nezamijenjenim jatom. Govor mjesta Podravnih Podgajaca, poput drugih podravnih govora, ide u ekavske govore: *bake i dede su spavali* (5), *bilo je i pesme i svakaki pripovedaka* (3), *celi Božji dan* (4), *čovjek ko čovek* (9), *da vas oteraju* (5), *kad cepaš drva, lako zasečeš i ruku* (6), *koji su u selu živeli* (6), *mora se zvati mernika da izmeri* (9), *najbolji je lek* (6), *ne moš odoleti* (7), *ni bilo ni malo mesečine* (3), *njiova decu* (7), *nož mi se zabo u koleno* (6), *od mleka dobiju lepu zlatnu boju* (1), *pa su curice brale cveta i pravile venčiče* (13), *prašina se po njima lepi* (4), *sipki sneg* (2), *voz sena* (5), *vreme klanja* (1), *za onaj svet* (6).

³ Podatci Državnoga zavoda za statistiku.

U prefiksu *ně-* stoji ekavski odraz: *nešto* će napraviti naopako (4), *pas nekako* oseti ko je dobar čovek (5), *neki* od nji (4), da je *neko* došo (5).

Prefiks **prě-* također ima *e*: ili će ga bar malo *premeščati* (9), da smo *prevrnili* kola (3), *potlam* su toga posla *preuzeli* veterinari (5). U prijedlozima je *pred* i *preko* evidentirano *e*: *stale pred* lesom (4), *pa su pred* kišu *znale* *poludeti* (4); *preko* lese koja je *deljila* dvora (4).

Osobito treba istaknuti nalaze poput *ima drugi važniji* poslova (7), *otac* je bio *stareji* (7), *do* ju je *najstarejemu* *svojemu* *sinu* (7) u kojima vokal *e* nastupa prema nekadanjemu -*ěj-* (usp. 2.28. Pridjevi).

U riječi *koleba* mjesto iskonskoga *i* zaposjeo je *e*: *da* su *teli* *opljačkati* one iz *kolebe* (14), *neko* *taba* oko *kolebe* (14), *imali* su *kolebu* u kojoj su *noćom* *spavali* (14).

Neki govori slavonskoga dijalekta imaju krajnje *e* u dativu i lokativu jednine imenica *e*-vrste i ličnih zamjenica,⁴ no u govoru je Podravskih Podgajaca redovito zabilježeno *i*: *brat* je *dobio* *dobru* *porciju* *grdnje* *već* *na* *njivi* (4), *ipak* *ostane* *trag* u *rosi* (9), *kod* *njih* u *kući* (7), *nisu* *bile* u *modi* (7), *po* *celoj* *kujini* (8), *prije* *smrti* *materi* je *kazo* (7), *seljak* je *zno* *pomoći* *ne* *samo* *ženi* (15), *tako* su *toj* *mojoj* *baki* *ukrali* *korpicu* (9), *vidila* je u *mojoj* *ruki* (4).

Ovaj govor, dakle, redovito ima vokal *e* na mjestu negdašnjega jata, ali i svega ponešto izuzetaka. Leksem 'sjekira' ima ikavsku varijantu: *napraviti* *držalicu* za *motiku* ili *sikiru* (11), *sikira* se *naglavljivala* na *držalicu* (11), *sikirom* se *cepalo* na *drnjaku* (11). Dosljedno se rabi oblik *dvi*: *dvi* *kobile* (4), *dvi* *škole* (6), a vokal *i* stoji i u prilogu *di*: *na* *mestu* *di* se *slama* *čupala* (2), *nema* *di* *zapeti* (5), u svojoj *bašči* *di* *ima* *najviše* *kiseljaka* (13). Vokal je *i* također registriran u prilogima *ja* *ču* *ovdi* (4), *ovdi* *viti* (7), *još* *ima* *vuši* *doli* (4), *nastro* *doli* *lanjske* *slame* (16), *detelina* iz *voza* *rastepla* se *doli* (16), *druge* *debele* *šibe* se *saviju* *prama* *gori* (17), *gori* na *brdo* (8), no u ovim primjerima nije pouzdano je li tu nekoć stajao jat ili staro *e*.

Interesantna je imenica *nadra* (prasl. *nědra*) gdje je na mjestu jata nastupio vokal *a*: *nabrati* *puna* *nadra* *tuđi* *jabuka* (9), jednako kao i u *prama*: *druge* *debele* *šibe* se *saviju* *prama* *gori* (17), *prama* *veličini* *košara* (17).

2.2. Poluglasovi

Stari su poluglasovi (**v̄, *b̄ > ə*) jednoznačno prešli u vokal *a*,⁵ kao na čitavome području slavonskoga dijalekta: *čista* se *mast* *grabi* u *čabricu* (1), čiste *staze* (2), *dva* *put* na *dan* (2), *drugi* ili *treći* *dan* (15), *jedan* od *taki* *poslova* (3), *moj* *otac* (5), *mokar* si *začas* (6), *pametan* je *čovek* *zno* (5), *pas* *nekako* *oseti* ko je *dobar* *čovek* (5), *dobar* *majstor* *zakolje* od *prve* (1), *spavali* *uljuljani* u *san* (10), *tako* ko *palac* *debeli* (17), u *kući* *treba* *zabiti* *dasku* (11).

2.3. Stražnji nazal

U svima je govorima slavonskoga dijalekta, kao i u podgajackome govoru, kontinuanta nazala stražnjega reda **ɔ* sustavno vokal *u*: *brati* *gra* po *vručini* (3), da *buđu* *lepi* (1), da *ne* *bude* *busenja* (12), *guska* *guščiće* (5), *ako* *smo* u *bašči* *morali* *čuvati* *guščiće* (13), *kukuruz* koji *ni* bio *gust* (3), *iznutra* *sve* (1), *kroz* *ruke* (3), *mora* *glodanjem* *trošiti* *zube* (5), *strpaš* *šljivu* u *zube* (9), na *putu* (2, 8), *odala* i *pasla* u *krug* (4), *ilovača* *smotana* u *krug* oko *jenog* *drveta* (11), *pa* *im* je *bubanj* *zavatio* *ruku* (6), *prerezati* *pupkovinu* (15), *puno* *puta* *nas* je *gusak* *zaganjo* (5), *ujutro* *čordaš* *trubi* (5), *vručom* *vodom* (1).

⁴ Prema Matasoviću (2008: 195) tu je riječ o nastavku starih mekih osnova, a ne o odrazu jata.

⁵ Ovdje su uključeni i oni primjeri u kojima je 'šva' u konsonantskim skupinama sekundarno interpoliran.

2.4. Slogotvorno /

Rezultat je staroga slogotvornoga /, prema očekivanju, izjednačen s rezultatom stražnjega nazala *ɔ: *duboki bunari* (2), *samo je on oko meter dubok* (17), *kad je se ošišalo i opralo vunu* (5), *kalotine od jabuka* (2), *ni se kupovalo jabuke* (6), *rana jabuka* (12), *ta jabuka nikada ni narasla visoka* (12), *keserom se inače od vrbovine dubilo* (11), *ko zlatne žute loptice* (5), *žuti pesak* (5), *muze novce* (9), *na stupovima ograde* (3), *oni su bili stupovi sela* (6), *od iljadarke za žuč* (6), *pun ispolac šrota* (1), *blato se u kalupima sušilo u leto na suncu* (11), *u leto ležale na suncu* (5), *u suzama donesem* (7).

2.5. Prednji nazal

Nazal je prednjega reda *ɛ u svima položajima i primjerima u govorima slavonskoga dijalekta prešao u vokal e, odnosno izjednačen je s etimološkim e, po čemu ne odudara ni govor Podravske Podgajaca: *bez mesa* (8), *meso za bele kobasice* (1), *bundevsko seme* (5), *jel je tele bilo veliko* (5), *laznila jezikom* (9), *letve i grede na krovu* (2), *mogla se vuna presti* (5), *žene su prele* (2), *počelo je umetno osemenjivanje* (5), *ako se u proleće počelo zidati* (11), *početak proletnji radova* (8), *srpom se žela* (11), *u posebnu kamaru ječam* (16), *uvek je imo lepe krave i telice* (14), *u vreme žetve* (7), *u žetvi uz zelenu šalatu* (1), *unosni breme* (8), *vezala šibama* (3).

2.6. Inicijalni *vʷ/*vʷ

Inicijalni se *vʷ/*vʷ, što je svojstveno štokavskim sustavima, realizira kao u: *čekali Uskrs* (8), *metnu unutra na lance* (1), *mi smo skoro uvek imali pse* (5), *ne bi oni uzeli tuđe* (3), *uzeli bi pet okrugli kamenčića* (13), *ne sme uzimati tuđe* (9), *u kući* (5), *u selu* (2), *ujutro gazde nalože* (1), *ujutro i navečer* (1), *uzima se i zelenje* (9), *uzmem samo vuzde* (4), *uzmu oni tu maramu* (6).

2.7. Protetski konsonanti

Pobliže veze govora slavonskoga dijalekta i kajkavskih govora prije velikih migracija zrcale se u pojavama proteze. Protetski je konsonant v ovjeren u većemu broju potvrdnica: *čuješ u vušima berdu* (7), *kad spušća vuši* (4), *za dečje vuši* (3), *unišla mi i u vuvo* (7), *do vuzde u ruke* (4), *vujac Ružarov* (9), *po vuskotračnoj prugi* (10), *preskakali vuže* (13), *s vuskom trakom* (3), *tako i za vudala za vudice* (11), *kolika su vuža* (16), a u nekoliko se potvrdnica pojavio i j: *ide se južinati* (1), *imaš šta za južinu* (5), *slasne južine* (1).

2.8. Druge vokalske posebnosti

U ponekim se nalazima sreću supstitucije vokala, kao npr. *i > e*: *kuvana rakija je bila medecina* (6), *a > o*: *kad je napadu muve ili obodi* (2), *oko šporeta sušiti mokre fusekle i čorapke* (8), *noge u čorape* (3) ili *o > a*: *morala sam po paledici vratiti velike noževe* (6).

Neki primjeri potkrjepljuju pojavu ispadanja slogova, tj. može se govoriti o tzv. *allegro* oblicima koji nastaju zbog brza izgovora i frekventne uporabe: *ne moš gra brati* (3), *ne moš namastiti kruva* (6), *onda moš i roditi* (15), *od trkače čorbe neš ozdraviti* (6), *ali sam ju sveno popeljala* (3), *on je sveno voljio te konje* (4).

Govor Podravske Podgajaca ne zazire svagda od zijeva: *ako je bilo naopako* (5), *njemu se uvek nešto obuklo malo naopako* (15), *ako su na njega naučne* (5), *autobus je sto* (10), *da se ne poubijamo* (13), *kad se na polnočki zaore božične pesme* (8), *mijauče na vratima* (5), *on bi brzo naučio stajati* (4), *preuzeli veterinari* (5), *tako su bili naučni spavati* (8).

Zijev u pojedinim primjerima biva spriječen kontrakcijom: *izvlače konjskim sanama* (2), *na konjske sane* (2); *došla je sna* (9); *tako je meni bilo žo* (2). Zijev je odstranjen kontrakcijom i u dijelu primjera tipa: *autobus je kreto* (10), *moj ju je otac rado sviro* (7), *moru si paziti* (8), *onda je vrag odno šalu* (6), *pevo bi drugi pa bi tako i otac došo na red* (7) (usp. 2.17. Finalni l).

Zijev u određenim slučajevima može biti održan i u vokalskim skupinama nastalima nakon eliminacije fonema *h*: *njiov miris* (5), u *njiovoj bašči* (9), u *njiovu starom dvorcu* (10), u *zafriganu grau* (8) (usp. 2.9. Fonem *h*).

2.9. Fonem *h*

Fonem *h* u pravilu ne čini sastavni dio konsonantizma štokavskih govora, stoga nije prisutan ni u ovome govoru. Sustavno je:

– likvidiran: *da se meso bolje oladi* (8), *kad je ladno* (1), *nije bilo jako ladno* (10), *majstor malo razladi vodu* (1), *eklale čorapke* (2), *ja sam ga ranila* (2), *konje i krave rani se* (2), *tim se ranilo krave* (3), *neki od nji* (4), *ni bilo čizama ni gumeni ni kožni* (2), *njiov miris* (5), u *njiovoj bašči* (9), *odati po mraku* (3), *onda je istom mogla odaniti* (14), *ona zamane glavom* (4), *paprike, krastavaca, maunica, tikvica* (12), *posni gra* (8), *potlam su došle aljinice* (13), *spremalo se u žito ili u gra* (6);

– zamijenjen s *v*: *detelina je bila lepa suva* (16), *suve šljive skuvane ko kompot* (2), *dok se ne skuva paprikaš* (1), *kad je boleo trbuv* (6), *kad je napadu muve* (2), *prav po kući* (7), *lenija puna prava* (4), *po debelu pravu* (13), *visoku vrpu snega* (2), *još jenoga s vrpe* (13);

– zamijenjen s *j*: *ni decu na svetlu bilo straj* (3), *straj me je* (4), *nije u kujini spavala* (5), *samo u kujini* (2), *pa se grejalo vlastitim dijom* (10), *pošalje ona snaju* (9), *koje će snaje ostati doma* (14).

Fonem se *h* može pojaviti u usamljenim primjerima, obično u kojoj riječi iz novijega nanosa ili posuđenici: *apciguju na štrajheru* ('okrugli brus za izvlačenje oštrice') (1), *potlam su došli hibridi* (3), *slala bi i pohovane batke* (9), *zno je, uz ostalo, lepo svirati na harmoniju* (6).

2.10. Fonem *f*

Dio štokavskih govora ne podnosi fonem *f*. U slavonskome je dijalektu, pa tako i u govoru Podravskih Podgajaca, naglašene frekvencije, a najčešće stoji u primljenih riječi: *da bude tanacak ko flispapir* (1), *da se nafta odmrzne* (10), *decu se zafrkavalo* (3), *druge su štrikale fusekle* ('pletena čarapa visine do pola lista') (2), *friška slama* (2), *friškoga kruva* (1), *jedna familija* (3), *na polasku bi fučnijo* (9), *na putu po flasteru* ('pločnik od cigle') (2), *nalože furune* ('peć načinjena od velike bačve koja ima gore otvor u koji se može staviti kotao') (1), *nanovo flastrovati* ('popločiti ciglama') (5), *na šlauf izvuku rakije* (13), *ni bilo termofora* (6), *nova fela povrča* ('vrsta') (9), *onda kefom poisteplo prašinu* (4), u *flaši* (9).

Konsonant se *f* pojavljuje i kao rezultat skupine *hv* (< **hv*) u nalazima *fala Bogu* (4, 7), *zafalna životinja* (4), *velečasni je za to bio zafalan* (5), dok je u nalazima *kad te kiša uvati* (6), *vataju prvo svinjče* (1), *pa im je bubanj zavatio ruku* (6), *ne stignu uvatiti* (2) prvi član konsonantske skupine *hv* odstranjen.

2.11. Primarna i sekundarna jotacija **t*

U dijelu se govora slavonskoga dijalekta razlikuju afrikati *č* i *ć* (te *dž* i *đ*), a u dijelu je govora zatrta opreka među njima. Govor Podravskih Podgajaca ide u govore u kojima je izvršen proces unifikacije *č* i *ć*, stoga se u tekstovima bilježi (*č*): *kad se pod njima očistilo* (2), *onda se je čekalo poklade* (8); *celi dan i noć* (7), u *proleće ili u jesen* (2), *brati gra po vrućini* (3), *odvuče kola nuz kuće* (4), *jabuke i drugo voće* (6).

2.12. Primarna i sekundarna jotacija **d*

Konsonant *đ* kao odraz primarne i sekundarne jotacije dentala **d* (i velara *g* u ranim primljenicama) ujedinjuje sve govore slavonskoga dijalekta premda se u ponekome govoru u izoliranim nalazima može pronaći i *j*. U korpusu je *đ* redovit: *deca su se većinom rađala doma* (15), *Isusovo porođenje* (8), *građa razneta* (6), *trebalo je srezati građu za krov* (11), *kad su unišili na tuđu njivu* (6), *ne bi oni uzeli tuđe* (3), *otiti za drugima u tuđe* (5),

tuđi čovek (9), u *tuđim* baščama (12), *međa* je, zna se, granica imanja (9), na *međi* (6), di su *međe* (9), ni *međa pređa* (9), mene ko *najmlađu* (4), momci i *mlađi* muški (3), onaj koji se ne riba jer ne *rđa* (11), *sude* oribati (1), zna se da je sve komšinsko i bolje i *slađe* (9), onda počinju *svađice*, *svađe* (9), kad dojde *anđel* (8), ide ko *anđel* Božji ravno u nebo (15), na ruki ili *leđima* (6), u *krađi* (9), rasterati krtove da ne podruju *posađeno* (12), jena bi gredica bila *posađena* jagodama (12).

2.13. Odrazi *stj, *skj, *zgj, *zdj i njihovih sekundarnih inačica

Govori su slavonskoga dijalekta premoćnim dijelom šćakavski premda se ponegdje javljaju i šćakavizmi, a u nekim su sustavima i dominantni. Odraz je skupina *skj, *stj i njihovih sekundarnih inačica u podgajačkome govoru redovito šć (upravo šč): ako nas stari nisu *pušćali* (2), čirjake su ljudi *pušćali* (6), *pušćali* su je u dvor (4), *pušćalo* ga se u dvor (4), morali *propušćati* kroz ruke (3), *ispušća* dušu dok digne snopa (16), dete se moralo krstiti da ne umre *nekršćeno* (15), kad je dete *okršćeno* (15), dva kruga se metnu jedan u drugi *ukršćeno* i di se *ukršćaju*, veže se (17), ni bilo *ščapića* za vuši (11), ili će ga bar malo *premešćati* (9), koja je znala *namešćati* prebite ruke (6), kad *spušća* vuši (4), pa smo se po njoj *spušćali* (2), kad je salo malo *otpušćalo* masti (1), bome i *ušćipijo* za nogu (5), di je bila kosa na *kosišću* (6), moralo se imati i *klešća* (11), zafrknili ga *klešćima* (5). U izoliranome nalazu *popravljati štetu* (4) nije zastupljen šćakavski odraz, no vjerojatno je riječ o leksemu koji nije domaći.

S gore se navedenim skupinama povezuju i skupine *zgj, *zdj sa svojim sekundarnim inačicama, koje u ovome govoru imaju odraz žđ: levkovima od *gvožđa* (1), neki su metali *gvožđa* (2), u staro *gvožđe* (10), bilo je *posađeno* plavo *grožđe* (12), od *grožđa* koje se rezalo (6), to je *grožđe* otporno (12).

2.14. Skupine jd i jt

U nizu se govora slavonskoga dijalekta na granicama prefiksalnoga i korijenskoga morfema u prezentnim osnovama glagola prefiguriranih s *jbt ostvaruje skupina *jd*, a u infinitivnim osnovama skupina *jt*. Da je tako i u govoru Podravske Podgajaca, prezentiraju primjeri: da *obajde* sestricu (9), da zrak *izajde* iz buraga (5), dok oni sami ne *izajdu* (5), teška srca *izajde* napolje (5), *dojdem* ja do naše kapije (4), kad *dojdeš* doma (5), dobro *dojde* i ladna bunarica (12), rodbina posle *dojde* po nju (10), kad prvi voz *dojde* (16), kokoši *dojdu* (9), onda se dogovore-noga dana rano ujutro *najdu* kod gazde (16), ne pogaze i ne *prejdu* u drugi red (4), oni se *snajdu* med živinom (8); jer si moro *dojti* doma (10), po mraku *dojti* (3), znaju *dojti* i mačkare (1), kad se u njoj moglo *najti* i jesti kiseljaka (13), pa se ni moglo *najti* (9), valda će se *najti* (7).

2.15. Skupina čr

Skupina je čr (< *čьr, *čer) u govorima slavonskoga dijalekta redovito prometnuta u cr, kao što je u podgajačkome govoru: debela *creva* (1), tanka *creva* (1), *crne* kobasice (1), *crnom* rotkvom (6), naribanu *crnu* rotkvu (8), za *crne* kobasice (1), sitan, *crnomanjast* (7), *crvena* paprika koja se dosušila (11), *crveni* luk (6), vreli *crep* (6), na letve se dizo *crep* (11), krevete se grejalo ugrejanim *crepom* (2). Skupina se čr u slavonskome dijalektu zadržala kao petrefakt, primjerice u nazivu naselja Črnkovci, što bilježi i Znika: ko na primer iz Črnkovac (7).

2.16. Zamjenička osnova vs- (< *vbs-)

Osnovu je vs- (< *vbs-) zahvatila metateza, stoga je njezin odraz sv-: *svi* su šuteli (9), idu čestitati poležaji *svima* (8), *svaki* dan (2), *svaki* gazda (9), *svako* jutro (9), ni *svako* imo (9), ni *svako* mogo viti krv (6), *svaka* kuća (11), u *svakoj* kući (5), u *svakom* je većem selu (6), pa će napraviti *sve* (9), znali *sve* i *svakoga* (6), *svemu* što je ujesen posejano (8), usput se o *svačemu* pripovedalo (3). Vrijedno je istaknuti da se u značenju 'sav' govori *svaj*: *svaj* kukuruz (3).

2.17. Finalni *l*

Na dočetu je riječi i sloga *l* u ovome nenovoštokavskome dijalektu obično očuvan, a jednako je tako u podgajačkome govoru: *oseča bol* (5), *gadljiv posal* (5), *da je čuvanje svinja posal* (14), *lampa na petrijol* (2), *metne na stol* (1), *slama raženica se metne na stol* (8), *tim se fašinama ložila furuna na klanju ili kotal* (17), *umesto u kabal* (9), *veći del posla* (1); *ako je debel sneg* (8), *bio mali ili nezrel* (3), *da bude zrel* (9), *tako se dobio lep, bel ceke-rič* (17); *pol metera i više* (8), *oko pol centimetra* (17), *svinjče napol zaklano* (1), *naša je kamara sva plivala u vodi ozdol* (16), *unutra ozdol* (2); *cedilce za čaj* (11), *da ostane stelna* (5), *ili u okolcu* (5), *iz selske knjižnice* (2), *naši sel-ski odborniki* (6), *kako su selski putevi neravni* (16), *kad je naišla crkalnica* (5), *po kolskom putu* (6), *po neravnom kolskom putu* (4), *veliki idu na polnočku* (8). Govori slavonskoga dijalekta u pridjevu radnome muškoga roda jednine, izuzev govora ponekoga sela na zapadu Posavine koji čuvaju finalno *l*, vrše prijelaz finalnoga *l* u *o*, koje se često kontrahira s prethodnim vokalom, što potvrđuje i stanje u podgajačkome govoru: *ako je učitelj mislijo* (2), *uvatio se za nogu* (2), *očistijo ranu, metijo dermatola* (6), *pa se poplašio kad je čuo* (14), *skoro se zadavijo* (13), *vozio isečeni led* (2); *čoveku koji je stojo na alašu* (16), *dok ni naraso* (2), *fazan bi došo, pojo kukuruza* (2), *kuću je zido* (11), *moro je jako paziti* (2), *ni presto svirati* (7), *on bi uživo* (4), *onda je divljo* (2), *onda je on trokarom bo kravu* (5), *onda je pomagao* (5), *onda je tovarač obro bostana* (16), *onda je vrag odno šalu* (6), *pa bi često sanjo* (5).

2.18. Prijelaz *l > lj* i *n > nj*

U govorima se slavonskoga dijalekta sonanti *l* i *n*, obično pred vokalom *i*, često realiziraju kao *lj* i *nj*. U govoru je Podravske Podgajaca razmjerno česta promjena *l > lj*: *dugačka moljitva* (8), *kad bi mi izmoljili krunicu* (5), *falji mu* (5), *joj kako bi se veseljili* (12), *kad se krava oteljila* (5), *kiseljio se kupus* (6), *niko baš ne volji* (3), *nisu voljili kisela kupusa* (8), *onda se koža gulji* (1), *trebalo je samo naguljiti krumpira* (14), *onda se upaljila sveća* (5), *paljila se odma* (2), *zapaljio bi se* (2), *preko lese koja je deljila dvora* (4), *prije nego što se nasolji u kaci* (8), *puno onoga što se metalo kiseljiti* (8), *tražili gljiste za pecanje* (11). Nije uvijek slučaj da se to događa ispred vokala *i*, npr. *naše ljubenice* (6), *za teglju kisela mleka* (6).

2.19. Razvoj skupine *čt* (< *čbt)

Konsonantska skupina *št* u primjeru *to se uglavnom poštiva* (9) potječe od stare skupine *čbt, kao u svim hrvatskim narječjima.

2.20. Konsonantske skupine *šk*, *šp*, *št* u primljenica

Konsonantske su skupine *šk*, *šp*, *št* razvijene u primljenih riječi (za *šk* nema potvrda): *onda ga se veže špagom* (1), *onda ju se špara od poslova* (15), *u šporetu* (2); *druge su štrikale* (2), *krave se povezalo za štrik* (4), *na prelazu štreke* ('željeznička pruga') (10), *u tintarnice smo umakali pero na štilu* ('držač za pero kojim se pisalo') (2).

2.21. Ispadanja konsonanta u konsonantskim skupinama

Na temelju pisanih tekstova u podgajačkome govoru ovjerena su ova ispadanja konsonanta u konsonantskim skupinama:

dn > n: *s lozom zajeno* (6), *zajeno luštrili* (3), *jene nedelje predvečer* (4), *kod jeni gazda* (3), *koji je išo na jenu vrpu* (3), *dok smo poskakivali na jenoj nogi* (13), *ako je bila rasušena, ne ispade* (11), *sneg zapade preko meter* (15);

gd > d: *di je bila kosa na kosišču* (6), *di su međe* (9);

kč > č: *dva sina i dvi čeri* (15);

kr > r: *od jabuka ili rušaka* (2);

kv > k: u zamjenicama tipa *kaki* – *kaki ljudi ovan* (5), *kaka je bila* (10), *nekaka velika travuzina* (9), *bilo je i pesme i svakaki pripovedaka* (3);

pt > t: posebno *tičice* (8);

str > sr: neki su ljudi *sradali* (6), *lako je nasradati* (6);

sv > s: *pa se znojnoga moralo brzo presučti* (6);

tk > k: ako se *ko poseko* (6), *ko je imo konje* (2), da je *neko* došo (5), *niko* baš ne volji (3), *svako je u družini čeko* (14);

tvr > tr: s trećim ili četrtim svinjčetom (1), *četrti se udave u Dravu* (6).

2.22. Rotacizam

Većemu je dijelu slavonskoga dijalekta svojstven rotacizam. Supstitucija je intervokalnoga *ž* sa *r* u prezent-skoj osnovi glagola 'moći' (< **mogti*) evidentirana u materijalu: *moreš pračakom otukivati* (3), *moreš uzeti jenu* (9), *ne moreš do škole* (8), *ni se pitalo jel moreš il ne moreš* (14), *da se ne more spavati* (8), *da se š njim more svirati* (7), *more se plesti svašta* (17). Prijelaz je *ž > r* vidljiv i u prilogu *morda*: *ako u selu ni bila babica ili morda doktor* (15), *posni gra ili morda fišprikaš* (8).

2.23. Asimilacije i disimilacije

Djelovanje kontaktne asimilacije pokazuju nalazi: *digli smo š njom kola* (3), *onda i druga š njom* (4), *ljudi ga š njim izvukli* (5), *pa š njim u korpu* (3), *pevali smo i mi š njim* (7), *al mi smo se sveno š njima igrali* (13), *pa se š njima pletu korpičice* (17), *čovjek se veže už nje*, a i one *už čoveka* (5). U primjeru je *ni bilo čizama* (2) došlo do distantne asimilacije.

Kontaktna je disimilacija očigledna u primjeru *ostati u sobi sam u tavnu* (3), s promjenom nazalne skupine *mn* u *vn*.

2.24. Sibilizacija

U dativu i lokativu jednine imenica ženskoga roda na *-a* velari često ostaju nepromijenjeni: *braća su sedela na daski* (6), *na daski struže* (1), *divanili o politiki* (2), *moro si imati runjača na ruki* (3), *na jenoj nogi* (13), *na ljuski* (9), *na teki ili školskoj klupi* (2), *ni bilo u šaki* (13), *po vuskotračnoj prugi* (10), *sušilo pa u zadrugi menjalo* (6), *za nastor stoki* (3). I u nominativu, kao i u dativu, lokativu i instrumentalu množine imenica muškoga roda, sibilizacija se ne provodi u nizu riječi: *kad su čvarki gotovi* (1), *čvarki se meču* (1), *đaki bi došli mokri* (6), *na nje su ionako išli razni nametniki* (5), *naši selski odborniki* (6), *njome su se prevozili i putniki i roba* (10), *ope su se čuli koraki* (14), *ostali su samo nadimki kuća* (14), *vukodlakima i vragovima* (3).

2.25. Ostale konsonantske pojave

Stara je skupina *st* u primjeru *cakli se sneg* (8) metatezom dala *c*. Konsonant *n* interpolira se u *deci je najbolja bila čorba u ladnetini* (3), *ladnetina koja se sva drmalala* (3). Konsonant *k* nadomeće se na kraj riječi u *svaka je klupa imala napolak tintarnicu* (6). Konsonant *m* nadomeće se na kraj riječi u *nosila je potlam baka sama* (9), *potlam polnočke doma se greje* (8). Finalni se konsonant *t* gubi u *ope navečer* (2), *ope živi* (8).

MORFOLOGIJA

2.26. Imenice

Imenica je *košar* ovjerena u muškome rodu: *da se splete košar, same šibe nisu dosta* (17), *to je osnova košara* (17), *ako se potlam puno godina dno košara podere* (17). Riječ 'buket' u podgajačkome govoru dolazi u varijanti *puketa*, dakle u ženskome rodu: *od kojega smo za Sesvete pravili pukete za groblje*. U nekih je imenica muškoga roda izgubljeno krajnje *-in*, npr. *idu mirno za čobanom na pašu* (5).

Imenice tipa *ime* u svima padežima, izuzev NAV jd., imaju osnovu proširenu infiksom *-n-*: *ali se ne sećam njiovi imena* (7), *kaka su se imena deci nadevala?* (15), *na ruki kod ramena* (6), *opere ruke do ramena* (5), *slama iz bremena* (8). Zabilježene su osnove proširene sa *-t-*: *meni ko detetu bila je ta najdraža* (7), *voda od kupanja deteta* (15), *peskom i sirčetom* (11), *s trećim ili četrtim svinčetom* (98), *rakija se u buretu uvođenila* (9), *izvuku rakije iz velikog bureta* (13).

U instrumentalu se jednine imenica *a*-vrste muškoga roda uglavnom čuva razlika po palatalnosti. Imenice s nepalatalnim dočetakom osnove imaju *-om*: *i dalje se pisalo na pločicu kamečkom* (6), *nasećenim repinim listom* (5), *onda bi je noktom pukli* (13), *pod stolom* (8), *stale pred lesom* (4), *vrelim lugom* (5), dok imenice s palatalnim dočetakom osnove imaju *-em*: *čupala ključem* (2), *zatego ključem žice* (7), *još se makljicom i obličem poravnilo* (11), *maljem se klin nabijo* (11), *nožem obrije* (1). Imenice s dočetakom osnove na *c* imaju također *-em*: *ni plako ni za ocem* (7), *potlam se šilo kupovnim koncem* (11). Takvo je stanje i u imenica srednjega roda, npr. *crnim rabljenim uljem* (6). Osobito valja podvući da je u instrumentalu jednine *i*-vrste živ nastavak *-om*, odnosno *-jom*, kao u nizu govora slavonskoga dijalekta: *čabrice s maščom* (10), *rastopljenom se maščom i šećerom poljevala* (6), *noćom oberu* (3), *onda bi noćom lupali* (5), *u kojoj su noćom spavali* (14). Premda se u govorima ovoga staroštokavskoga dijalekta čuje i *pomoćom*, *soljom* i sl., u podgajačkome su u tima dvama primjerima uvukli rijetki nastavci *-i* i *-u*, pa čitamo s *prvom pomoći* (6) i *zube se ribalo solju* (11).

Kao što je to najčešće u govorima slavonskoga dijalekta, i u podgajačkome je govoru frekventna tzv. duga množina: *bralo se i šuljeve* (13), *idu kraljevi* (8), *kočijaš istovariva snopove* (16), *konjima rezali repove* (2), *nismo znali da se ti puževi izvoze* (2), *oštre se noževi* (1), *pa se spremala u rovove* (2), *po sto krstova požetoga* (16), *putevi do njiva* (4), *raso u klipove* (3), *suvi listovi* (3), *svi poslovi* (2), *to su veliki poslovi* (9), *vatali žive zeceve* (2), *zecevi i fazani* (2), *za svatove* (2). Ipak se poneki primjer kratke množine gdje kada može čuti: *golubi su mudraci* (8), *miši pojeli kobasice* (8).

U genitivu je množine imenica sviju rodova u premoćnome broju nalaza zagospodario štokavski nastavak *-a*: *desetak dana* (9), *dlake s repova* (2), *ili ga je ko od lovaca ubio* (5), *jeno desetoro prasaca* (5), *kukuruz mali klipiča* (3), *manje miševa i drugi napasnika* (8), *naseći u kukuruzu zaperaka* (4), *nekoliko listova* (8), *nekoliko puta* (3), *od silni rojeva oboda* (4), *sneg s krovova* (2), *stoljnijaka i obrisača će biti* (6); *bilo je i pacaka* (6), *dok ni bilo deka* (5), *ima puno razni vrba* (17), *iz kukuruzni metlica* (3), *iznad slika* (6), *kokoši dođu do šljiva* (9), *ni bilo čizama* (2), *od lešnjakovi mladica* (11), *od muva* (4), *od stari zadruga* (14), *po nekoliko ovaca* (5), *pod od dasaka* (6), *puno razne stoke: konja, krava, ovaca, svinja* (14), *u kojoj od kuća* (2), *velike su kućne zadruge imale puno glava* (14), *više mačaka* (5); *desetak ili više jaja* (5), *iz drugi sela* (4), *iz okolni sela* (7), *koje su bile do kolena* (3), *više jutara* (3). U manjem se broju slučajeva pojavljuje stariji nastavak *-i*, npr. *nekoliko meteri* (2), *20 centimeteri debljine* (11), a frapira i nulti nastavak koji je ovjeren pretežito u nazivima naselja: *deca iz Bočkinac* (6), *ko na primer iz Črnkovac* (7). Stari dvojinski nastavak *-iju*, karakterističan za mnoge govore štokavskoga narječja, nije prodro u ovaj govor: *na jagodicama prsti* (7), *oko vuši* (8). Stari je dvojinski nastavak *-u* prisutan u nizu štokavskih govora u primjera tipa *ruku*, *nogu*, dok u podgajačkome obično dolazi *-a*: *malo ruka* (3), *ko da ostane bez ruka* (5), *bosi noga* (13), *oko noga* (5) premda u jednome primjeru čitamo: *sedaš u autobus mokre odeće i mokri nogu* (10).

Dativ, lokativ i instrumental množine sviju rodova u najvećem je broju primjera zahvatio sinkretizam, pa je u muškome i srednjemu rodu dominantan *-ima*, a u ženskome *-ama*: *ako bi došli preblizu guščićima* (5), *daje konjima* (2), *o našim konjima* (4), *s tim konjima* (4), *kad su se pojavili na krumpirima* (5), *na kolovratima* ('naprava za pređenje konoplje, lana ili vune i za proizvodnju konca') (2), *na stupovima ograde* (3), *o ratovima* (3), *ona mu je plaćala stoljnjakima i obrisačima* (6), *po bosim tabanima* (2), *po dlanovima* (2), *pokrila snopovima*

(2), režu na grmovima (17), s nadničarima kopali (4), s onako debelim prstima (6), s pajdašima se izmjenjivo (14), živadi i zecevima (2); do strašni pripovedaka o veščicama (3), drvenim se lopatama za sneg (2), golim rukama ispiru (8), grabljama ili ogrebljicama skida se sneg (2), kad dođeš sanicama do trske (8), ko radi s mašinama (6), kosilo se kosama (11), kravama se daje (2), za ranu kravama (3), plivati s tikvama (13), na nogama (2), sneg škripi pod nogama (8), tukle bi stražnjim nogama (4), gazilo se to blato nogama (11), na tankim nogicama (4), na tankim žicama (7), na velikim njivama (4), ona se sejala na njivama (12), oplete ga se raskoljenim šibama (17), vezalo se šibama (11), pendoljile po brazdama (4), repom ili ribanim budevama (5), senicama među sitnog zrnja (8), svinjama se nosi (2), štala se čistila vilama (11), u drvenim klompama (8), u suzama donesem (7), u zdelama (2), zajeno s dlakama (1); došli s praznim kolima (3), na bolesnim mestima (6). Ipak je važno upozoriti da su u imenica a-vrste u lokativu i instrumentalu množine u dijelu primjera evidentirani arhaičniji oblici sa starim lokativnim -i (< -ih) i instrumentalnim -i: na penderi ledene ruže (6), pa bi svirali u svatovi (7), koje su ope jene godine skupljali po vinogradi (2), našo bi se na Martinje kod nas s pajdaši (7), neki su na cipelama imali šunegle na tabani (11), noćom čuvati u torovi krave (14), priučeni zidar s pomočniki (11), rezanci s oreji (8), u baščici i u crepovi (12), uvek bi se med ranjeniki našlo jeno (5); koliko god imo popršnjaka na leđi (8), tukati se potlam pofarbanima jaji (8), nego se do kazana vozilo na koli ili se manje koma guralo na kolici (9), da s koli idem doma (4).

2.27. Zamjenice

Među ličnim zamjenicama treba istaknuti instrumentalni oblik *menom*, s osnovom *men-* poopćenom prema genitivu jednine: *ne gleđu šta je s menom* (6). U dativu, lokativu i instrumentalu ličnih zamjenica *mi* i *vi*, kao u nizu štokavskih govora, poopćen je stari dvojinski oblik dativa i instrumentala *nama*, *vama*: *dok i nama ne zazvone smrtna zvona* (15), *jel su i deca iz Bočkinac išla k nama u školu* (6), *trčo je za nama* (4), u školu su s *nama* išla i deca (6), *nama su ostala krilca* (9), *onda bi se s vama krškale* (5). Interesantan je akuzativni lik *nje* koji se javlja u značenju 'njih': *ko je imo konje, moro je jako paziti na nje* (2), *na nje su ionako išli razni nametniki* (5), *nje smo ručno ubijali* (5), *nje smo jeli i zelene* (13), *jel je to nje sečalo na rat* (8) dok enklitički oblik glasi je: *ako se jene zime ni stiglo poplesti sve šibe, ostavilo je se za drugu zimu* (17), *puno puta su žene rodile i u polju, ni je se šparalo što su noseče da budu doma* (15), *ako su snopovi do dvi ručice, onda je se može lako tovariti* (16), *kosilo se kosama (...) oštrilo je se oštrilicom* (11). Razumije se, genitivni lik glasi bez *h*, dakle *nji*: *masno iz nji izajde* (1), *neki od nji* (4). Ostali su oblici uobičajeni: *meni ko detetu* (7), *pošalje mene* (7), *trusi se na tebe* (3), *tebi kako bude* (14), *ako su na njega naučne* (5), *ne moreš u njega gledeti* (8), *kad bi po njemu prošo* (7), *pa se išlo k njemu* (6), *pa su se znali pod nju dotepsti zecevi* (2), *stoji u njoj oko tri nedelje* (1), *digli smo š njom kola* (3), *kod nas je nedeljom bilo kino* (3), *pati za njima* (5), *uvek je u njima u zimi vode* (2).

Nekoliko je potvrda za povratnu zamjenicu: *rana zarašla sama od sebe* (6), *seljak je iskoristio sve oko sebe* (17), *pravio sebi i svojoj deci kuću* (14), *sebi za dušu* (7). Instrumentalni oblik glasi *sebom*, s osnovom *seb-*: *med sebom su se povezivali* (17).

Upitne i odnosne zamjenice glase *ko* i *šta*: *ako se ko poseko* (6), *di je već ko imo mesta* (3), *ko koga volji i ko s kim divani* (3), *komu cvet smeta* (9), *o tomu ko se di potuko* (3); *bome se imalo šta rezati* (2), *da bi se imalo šta klati* (1), *kad je brat vidio šta je napravijo* (4), *osete šta im se sprema* (5), *Šta je bilo?* (4), *Šta se još radilo po zimi?* (2), *A šta se kuvalo?* (14). U nekoliko se slučajeva bilježi i *što*: *piti čaja, što Šokci baš i ne volje* (8), *svemu što je ujesen posejano* (8).

Potvrđene su upitne i odnosne pridjevske zamjenice *koji* i *čiji*: *drugima koji su tebi pomagali* (2), *iz koje će njive ko voziti snoplje* (16), *pozove se majstora koji će klati i koji će praviti kobasice* (1); *ne piše na svakom oreju na ljuski čiji je* (9), u *čiju glavu* (2). Ovamo ide i zamjenica *kaki*: *kaki ludi ovan* (5), *kad se našlo kaki ludaka* (3), *kaka je bila* (10), *kaka zaprega* (10), *kaka su se imena deci nadevala?* (15), *nisam pitala kake je fele bila* (4). Prema *kaki* dolazi *nekaki*, *svakaki* itd., oblici svojstveni govovima slavonskoga dijalekta: *nekaki lopovi* (2), *nekaka velika travuzina* (9), *uvek je u selu bila nekaka žena* (15), *bilo je i pesme i svakaki pripovedaka* (3).

U značenju se 'taj' i 'onaj' govore pokazne zamjenice *taj* i *onaj*: *taj pajdaš* (7), *onaj svet* (6), *kako je to onaj unutra zno* (14). Pokazna zamjenica 'takav' dolazi u liku *taki*: *taki zec* (5), *take oči* (6), *jedan od taki poslova* (3), u *take* se korpice metalo obrisačića (17), *taki su neki i u našem svetu* (9).

U značenju je 'netko' registrirano *niko*: da mu niko ne komandira (14), nikad niko ni osto na stanici (10), niko ne kuka da mu je zima (8), niko ni mogo (4), niko ni viko (8), ni bilo nikomu sveno (3), a u značenju je 'netko' registrirano *neko*: malo prije podne neko bi otišo (4), da je neko došo (5). Značenje 'nešto' pokriva *nešto*: nešto će napraviti (4), pa njoj nešto divanim (4), samo nešto kazati (4), tako da je cele godine uvek nešto cvalo (12), a značenje 'ništa' pokriva *ništa*: ne znu ništa (3), ni im ništa teško (4), nikomu ništa (9).

Posvojne zamjenice imaju uobičajene oblike: moj brat (3), moja korpica (9), mojoj baki (9), u mojoj ruki (4), ogrlje od njezina ama (4), do naše kapije (4), iz našega dvora (5), u našem selskom tamburaškom sastavu (7), naše kobile (4), njiov miris (5), ali se ne sećam njiovi imena (7), jednako kao i posvojno-povratna zamjenica: svoj dvor (5), živeti od svojega rada (14), na svoju čupriju (5), namiriti svoju i tuđu decu (14), na svoje mesto (5), u svojoj konjskoj glavi (4), bili bi u svojemu svetu (3), ako ima svoje konje (9). Kako se gore vidi, čuje se oblik *njezin*, no bitno je podvući da se sreće i nje: okrstili me po nje imenu (15).

2.28. Pridjevi

Komparativi se tvore sufiksima -j- i -ej-: Cvetka je bila brža (4), Gidra je bila višja i jača (4), kad je kamara bila višja od voza (16), već smo je brali s nižji grana (13), kola se onda slože na dugački trag tako da su dužja (16), metnu se palije da su širja (16), za to je trebala već deblja koža (9); mirneje su bile (4), novi je dvorac posto derutneji (10), otac je bio stareji (7), stareje prasce ranilo se (5), stareje krušne korpice nisu se bacale (17). Sufiks -š- pojavljuje se u lepši: komšije imaju i lepše paradajsije (9). Supletivni je oblik komparativa ovjeren u primjeru ljudi su koji put gorji od životinja (5).

Superlativ se tvori tako da se komparativu doda prefiks *naj-*: do ju je najstarejemu svojem sinu (7), najlepši posal (3), najstareji brat (9). Ista se supletivna osnova čuva i u superlativa tvorenih od komparativa prefiksom *naj-*: najbolji je lek (6), najbolji klipovi su se ostavljali (3), najgorji dio posla (1), u najgorjem slučaju (8).

Neki su pridjevi evidentirani u imeničkoj funkciji: bojali su se stari da krov neće izdržati (8), ako nas stari nisu pušćali na Dravu (2), pa se je deci i starima ugrejalo cigle (8), muški su pripovedali pripovetke (2), slobodni muški odvajaju meso (1), tamo su muški i kuvali (14).

2.29. Brojevi

Za značenje se 'tisuća' rabi imenica *iljada*: dvadesetak iljada stanovnika (10), za kuću je trebalo nekoliko iljada take cigle (11). Redni brojevi imaju uobičajene oblike: prvi i drugi, treći (6), s drugim i s trećim ili četrtim svinjčedom (1). Istaknuto je da se u 'četvrti' likvidira *v*.

Govore se brojevne imenice, npr. sedelo je po dvoje (6), jeno desetoro prasaca (5), naguljiti krumpira za tridesetoro ljudi (14). U primjerima je tipa *desetoro* očigledan morf -or. Živi su oblici tipa *desetak*: desetak ili više jaja (5), dvadesetak iljada stanovnika (10).

2.30. Glagoli

Infinitiv je u govoru Podravske Podgajaca cjelovit: išli su čuvati polja (3), mislili smo da ni neće moći (4), mislio je stiči nas, uskočiti u kola (4), neće komšija za to propasti (9), neki će odvoda iskopati (9), one su se znale s njima potući (2), onda ga moraš dugo sušiti (3), otac mu je teo pokazati bugariju (7), pa je trebalo malo podmazati grlo (9).

Glagoli II. vrste u infinitivu i oblicima tvorenima od infinitivne osnove dosljedno imaju morfem -ni- (<*-ny-), što je često u slavonskome dijalektu: bilo je lepo gricniti beloga kruva (10), jel će se smrzniti (8), kojega smo morali gurniti (13), kreniti pešice (10), pa će kod crkve i škole skreniti (4), uzmem ja krpju da ču skiniti bugariju (7), zno je i u kravi okreniti tele (5), da smo prevrnili kola (3), jedan se brinijo za znanje (6), brinili su se doma za konje (14), kapnila na teku (2), onda je u kravi okrenijo tele (5), otkinili čistoga kukuruza (3), u strašnim je mukama uginila (4).

U 3. licu množine prezenta nastupaju različiti nastavci: *šta stariji kažeju* (14), *da to sad ne slušaju* (3), *dlake se struže* (1), *greju vodu* (1), *guraju cure* (2), *isteru krave* (5), *jer se mladi kočijaši utrkivaju* (16), *jurili u gimnaziju da ne zakasniju* (10), *moreju pojesti* (8), *muški obuku kožne popršnjake* (3), *naslučivaju mu se tek tragovi* (10), *ne volje piti* (8), *ne znu ništa* (3), *odlaze i ne vraću se* (10), *odvajaju kožu* (1), *peru droba* (1), *same skrenu* (5), *slaninu režu* (1), *tako se i vraćaju* (5), *ujutro gazde nalože* (1). Nastavci su -iju i -uju svojstveni govorima u slavonskoj Podravini (Kolenić, 1997: 111–112; Lisac, 2003: 37) i potvrdom su dodira tih govora s kajkavskima. Nastavak -u proširen je „na golemu području slavonskoga dijalekta“ (Kolenić, 1997: 111–112).

Glagol 'biti' ima uobičajene oblike svršenoga prezenta, npr. *da kom odvri*, *da bude zrel* (9), *da se sve iz njega skine*, *da bude tanacak* (1), *budu obrane i završe na pijacu* (9). Zanimjani su oblici također uobičajeni: *ja nisam mogla jesti* (4), *nisi smeo dirati* (5), *mi ga baš nisamo voljili* (6), *nisamo više pisali* (6), *nisu se izdvajala* (6), no treba istaknuti oblik *ni* koji je karakterističan za 3. lice jednine: *kad ni bio na poslu* (5), *ni se kupovalo jabuke* (6), *ona ni pila rakiju* (9), *ni smelo ništa propasti* (16). Zanimjani su prezentski oblici glagola 'imati' također uobičajeni, npr. *nemaš svoje konje* (9), *nemaš krumpira ni za seme* (10), *narod nema novaca* (6), *kamena mi nemamo* (11). Interesantan je oblik za 3. lice množine: *koji imu glasa i koji nemu* (8).

Glagolski prilog sadanji dolazi sa sufiksom -či: *klečeći u krevetu* (5), *makar se držeći za ručku vagona i stojeći na skalinama* (10), *sedeći na drvenim klupama* (10), *veže se raskoljenom šibom oplećući da se ope napravi ruža* (17).

Glagolski je pridjev trpni u više slučajeva tvoren pomoću sufiksa -t-, što je obilježjem govora slavonskoga dijalekta: *da je ravno iz skitnje rano u ponedjeljak moro prezati site i napite konje* (4), *gvozdeno osovinu zabitu u zemlju* (4), *kad je krov bio pokrit trskom* (11), *koja je znala namešcati prebite ruke* (6), *kolače koji su bili sakriti* (8) iako se razmjerno često pronalaze i drugačija rješenja: *ako je ispod šljiva bilo pokošeno* (9), *da se ni ni vidlo da je bila puknjena* (7), *ili je bilo naopako okrenjeno* (5), *kad je sve meso spremljeno* (1), *kad su dlake skinjene* (1), *kukuruz ili koje drugo zrnje bačeno u šupi* (8), *sasma je ukinjena* (10), *zna se desiti da neka nova fela povrča ostane nedirnjena* (9).

Oblik glagola 'biti' za tvorbu kondicionala u svima licima glasi *bi*: *gladni fazan bi došo* (2), *jel bi deca malo pomalo skidala i pojela bombone* (8), *kad bi mi izmoljili krunicu* (5), *onda bi mi zaboravili njegove packe* (6), *poneli bi u korpici i jela i piča pa bi nakon kupanja jeli* (9), *žene i ljudi bi se skupljali* (2).

Futur I. tvori se od prezenta nenaglašenoga oblika glagola 'htjeti' i infinitiva: *ili će poseći bagru* (9), *nego će ostate na onomu* (9), *nešto će napraviti naopako* (4), *pa će napraviti sve* (9). Ako je infinitiv ispred pomoćnoga glagola, oni se spajaju: *daće Bog* (6), *propuvaće te* (8).

Futur II. tvori se od svršenoga prezenta pomoćnoga glagola *biti* i glagolskoga pridjeva radnoga određenoga glagola: *tu se posebno moralo paziti kako se slaže da se iz snoplja, ako bude padala kiša, ne cedi u sredinu kamare* (16).

2.31. Prilozi

Prilozi izvedeni od pridjeva mogu se komparirati, npr. *bilo je očišćeno i uvek manje snega* (2), *da se lakše može mešati* (1), *pomoći onima koji su imali više* (3).

Navodi se nekoliko potvrda za: a) vremenske priloge: *onda je ujesen bilo svatova* (2), *promatrati ujesen redove* (10), *posle ni to* (10), *samo nekad one pokažu svoju pravu narav* (5), *stalno dolaziti* (9), *ujutro viđeš inje* (8), *zimi su kobile bile dobro ranjene* (4), *žene i ljudi bi se skupljali navečer* (2), *potlam polnočke* (8), *nosila je potlam baka sama* (9); b) mjesne priloge: *ako se je napolju malo odvugnulo* (2), *deci je doma dosadno* (8), *gori na brdo* (8), *tamo je led slab* (8), *tu se ozeči* (5); c) načinske priloge: *dobro se zabundaš* (3), *pa se sve u njoj brzo skuva i dobro opere* (2), *kad bi se učenik putnik lepo ugrijeo* (10), *koja je bila lepo održavana* (10), *kreniti pešice* (10), *mukotržno se učilo* (10), *silno otežati život* (10), *slabo održavan* (10), *umesto ravno na čupriju* (4), *uvek se nekako utrpalo* (10); d) količinske priloge: *pa je koji put ostalo premalo* (9), *dovezo ju na koli jer se toliko ni moglo nositi na glavi* (4).

2.32. Prijedlozi

Među prijedlozima svojim se osobitim likom ističe prijedlog *nuz* ('uz'): *nuz Dravu* (2), *nuz šporet* (2), *nuz zid* (9), *nuz žičanu ogradu* (12), *nuz našu staru Dravu* (17). Nekoliko je drugih potkrepa: *bez uzroka* (6), *do crkve* (4), *ispod šljiva* (8), *iz kabla* (4), *iz štale* (4), *izmed nji* (10), *med živinom* (8), *iznad glava* (10), *kraj ruda* (4), *kroz kukuruz* (3), *na ležaju* (4), *na vrpu* (3), *oko kukuruza* (3), *pati za njima* (5), *po drumu* (4), *pod kobilu* (4), *pod stolom* (8), *s filmovima* (3), *š njim* (7), *u duši* (8), *u svoj dvor* (5), *usred polja* (10).

2.33. Veznici

Među veznicima se ističe jer koji redovito dolazi u varijanti *jel*: *kad se doda mleko jel bi se mogla i zapaljiti* (1), *moro je jako paziti na nje jel jeno vreme su išli nekako lopovi* (2), *noge se mrznile jel ni bilo čizama* (2), *onda je vrag odno šalu jel od trkače čorbe neš ozdraveti* (6), *ope natrag na njivu jel berači dotle obranog kukuruza iz košara i korpa istresaju na vrpu* (3).

SINTAKSA

2.34. Imenice muškoga roda koje znače što neživo redovito stoje u genitivu mjesto u akuzativu: *ako je ko imo otečena vrata* (6), *drugi će u dvoru nuz zid kuće ispred njiove posaditi cveta* (9), *gazdarica bi skuvala ručka* (16), *kad bi svinjče telo kopati svinjaka* (5), *kad one pojedu lista* (2), *kuvalo se čaja od suvog drenjka* (6), *na povratku s posla ili s pijaca bilo je lepo gricniti beloga kruva* (9), *pa išli u tvornicu tražiti posla* (14), *potlam je naš učitelj u školi imo ormariča s prvom pomoći* (6), *prije nego se zečica ozeči, zečnjaka se očisti* (5), *treba pomesti puta i dvora* (15), *u nju nadrobiš popečena kruva* (6), *žene raspremaju droba* (1).

2.35. Premda u govorima slavonskoga dijalekta nerijetko dolazi prijedlog s uz instrumental sredstva, on u brojnim primjerima nije zabilježen u podgajačkome govoru: *da joj ja pretim šibom* (4), *jedamput smo išli kolima u Rit* (6), *kukuruzina se srpom isekla* (3), *motikom se kopalo* (11), *on bi jodom očistijo ranu* (6), *onda je on trokatorom bo kravu* (5), *polako bi klocom strugo (kloca 'preklopni džepni nožić')* (7), *prekapalo se štijaricom* (11), *rakijom se ispiralo grlo* (3), *ribo se pepelom i belim peskom* (11), *šljive su se u kaci onda lopatom štijaricom sekle* (9), *zatego ključem žice* (7), *žute kvake se čistilo peskom* (11). Izolirani je slučaj: *taman kad je ušo s vozom u dvor* (16).

2.36. Prijedlog se *od* često rabi u primjerima tipa: *tukle bi stražnjim nogama od stup* (4), *ne zateplješ se od njegovo korenje* (3).

2.37. Iznimno su frekventne konstrukcije u kojima se ne izriče konkretan subjekt: *bome se slušalo učitelje* (6), *dete se nosilo u crkvu* (15), *išlo se pomoći onima koji su imali više* (3), *jelo se u zimu puno onoga što se metalo kiseljiti* (8), *kad zagruva sneg, onda se prelo, tkalo, čejalo perje* (8), *kiseljio se kupus* (6), *ložilo se samo u kujini* (6), *ni se kupovalo jabuke ni drugo voće* (6), *pisalo se na pločicu kamečkom* (6), *puno put se dobilo po turu* (9), *rane jabuke i drugo voće rezalo se u leto na tanke šnjitice* (6), *seme se ni kupovalo* (12), *slama iz bremena se raširi po celoj kujini* (8), *pa se je deci i starima ugrejalo cigle* (8), *sutradan se bralo na drugoj njivi* (3), *u klompama se zimi išlo u školu* (2), *uvek bi se po koji grozdič ostavio* (12), *zimске jabuke, funtare i druge, spremalo se u žito* (6).

2.38. Konstrukcija *za* + infinitiv rado dolazi u ovome govoru: *baš kad nam je trebalo za konje raniti* (5), *da se dobije čista voda snežnica za kuvati gra* (2), *klešča za vaditi eksera* (11), *luštrina se spremala u štagalj za trpati u slamnjače* (3), *morala se imati muzlica za dojiti u nju* (11), *obična metla za pometati puta* (5), *rašlje za vaditi eksere* (11), *zgodan je bio za brati gra* (17), *zimi vozila doma za raniti krave* (3).

2.39. Infinitivne su konstrukcije učestale, posebice uz glagole kretanja: *drugi išli tražiti kočijaša* (4), *ide se ručati paprikaša* (1), *ideš spavati u svoju korpu* (5), *istom iza toga ide se južinati* (1), *kuću ostavljali i išli se kupati* (13), *išli su čuvati polja* (3), *išlo se pomoći onima koji su imali više* (3), *pa bi prvo tamo išo tražiti* (13).

2.40. Mjesto uzročne sintagme nerijetko cirkulira sveza prijedloga *od* + genitiva: *deca često umiru od frasa* (6), *đaki bi došli mokri od kiše* (6), *neki su od straja da dete ne umre nosili dete isti dan krstiti* (15), *stari pate od bubrega ili od vodene bolesti* (6), *treći umru od srca* (6), *umrla sam od straja* (4).

2.41. U nekoliko su slučajeva potvrđene konstrukcije prijedloga i imenice mjesto pridjeva, npr. *peč na drva i pod od dasaka* (6), *to je onaj ko čep od gnoja* (6), u *sandučičima od drveta* (11), *prekopano se u baščici usitnjavalo grabljicama od gvožđa* (11) premda su pridjevi dosta češći: *bile su krpene bapke* (13), *dok učitelj ni kazo da je spremimo u drvenu pernicu* (6), *iz nji je izvađeno bundevsko seme* (5), *kobile kroz selo došle do kočijaševe kuće* (4), *krava otišla u popovo žito* (4), *kompota ili vruća lipova čaja* (2), *oko koji se onda opletalo vrbove šibe* (11), *polako bi klocom strugao komadič kravskoga roga* (7), *potlam im se davalo kravljega mleka* (15), *skuva se fina kokošja čorba* (15), *veliko učiteljevo ravnalo* (2).

2.42. Dobro je podvući vezu glagola znati i infinitiva koja obično označuju ponavljajuću radnju, stanje ili zbivanje, dakle od prigode do prigode, s vremena na vrijeme: *ali se znalo desiti da je ponestalo vina* (13), *onda bi znali nabrati punu šaku kiseljaka* (13), *seljak je zno pomoći ne samo ženi* (15), *snaje bi znale uzvratiti svekrvama* (15), *sveno se znalo desiti da kiša dugo pada* (16), *ujesen je u bašči znalo biti lepe trave* (4), *pa se zna desiti da svinjče napol zaklano trče* (1), *zna se desiti da neka nova fela povrča ostane nedirnjena* (9), *zna se desiti da nestanu nacepana drva* (9), *znala je ona u leto, umesto da kuva za nadničare, za svoju družinu lepo popiti rakije* (9), *znalo je biti i blata pa kola zapadu* (16), *znalo je biti po šest sedam i više kola* (16), *znalo se desiti da se kola prevrnu* (16).

LEKSIK

2.43. Leksik pojedinoga mjesnoga govora „odražava i izvanjezičnu zbilju, izvanjezični kontekst“, odnosno „leksik odražava život onoga koji se njime služi“ (Kolenić, 2019: 262). U tekstovima se tako nalaze mnoge riječi koje su specifične za nekadanji život, poslove, narodne radinosti, običaje, biljke, životinje, jela i sl.

U podgajačkome je govoru leksik veoma interesantan. Razumije se, niz je riječi iz slavenskoga leksičkog fonda, a nisu rijetke ni riječi orijentalnoga postanja, germanizmi, hungarizmi i sl.

2.44. Leksik je u znatnoj mjeri obilježen njemačkim utjecajem. Za ‘nisku klupicu’ u podgajačkome se rabi termin šamlica: *ponesesh šamlicu ili stoliča* (3). Glagol *eklati* nosi značenje ‘kukičati’: *eklale čorapke koje se podšivalo i nosilo za po nutri* (2), šlingati ‘vesti koncem za vezenje ili svilom’: *mlade žene i cure su i šlingale stoljnjake* (2), a glagol štrikati ‘plesti’: *ako se brzo štrikalalo, moglo se za jenu večer naštrikati par muških fusekla* (2). Fusekla je ‘čarapa (ob. pletena) visine do pola lista’: *druge su štrikale fusekle* (2). U rečenici *zamotali bi mi ruku, al nema ju frbanta* (5) riječ *frbant* označava ‘zavoj, povoj’ (5). U značenju ‘gumeno crijevo’ dolazi šlauf: *bilo je čini se i više majstora koji su na šlauf ili na tegljicu izvlačili rakiju* (9). ‘Grubo samljeven kukuruz, prekupa’ dolazi u liku šrot: *potlam se počinja raniti šrotom* (1). U rečenici *oštre se noževi na brusu i apciguju na štrajheru* (1) dva su germanizma: *štrajher* je ‘čelični brus’, a *apcigovati* znači ‘izvući na brusu oštricu noža’. Za značenje ‘sjenik’ rabi se imenica štagalj: *luštrina se spremala u štagalj* (3). ‘Debelo uže’ u Podravskim Podgajcima ima naziv štranga: *tu su zapele za lipu, štrange popucale i kola ostala nuz lipu* (4). Štreka označava ‘željezničku prugu’: *da ne bi slučajno kaka zaprega ili pešak baš bio na prelazu štreke* (10). Na poplat cipela stavljao se čavlic zaobljene glavice koji se naziva šunegla: *neki su na cipelama imali šunegle* (11). Za ‘svinjski želudac punjen mesom i dodatcima’ kaže se švargl: *to će kad se skuva rezati za švargl* (1), *za ladne kobasice i švargl rezalo se okuvano meso* (1). U podgajačkome su govoru *tralje* ‘vrsta nosiljke načinjene od užadi i drva’: *pa se svaki dan u traljama donosila friška slama* (2).

2.45. Orijentalizmi su također dosta frekventni. Tako *ambar* označuju ‘spremište za žito, žitnicu’: *ti ajd grabi ope u kablove i vreće, pa u ambar* (16). Poznata riječ *bečar* ‘bečar’ dolazi i u ovome govoru: *nego ga je opkoračila i čekala da se bečar dignu iz prava* (4). Za ‘most, brvno’ govori se čuprija: *navečer se site krave same vraćaju doma i same skrenu na svoju čupriju* (5). Glagol je *divaniti* ovjeren u značenju ‘razgovarati’: *nekako ja snidem pa njoj nešto divanim* (4), *o konjima sam već i pisala i divanila* (5). ‘Kobila smeđe dlake’ jest *dorka*: *niko ni mogo ni usudio se ustaviti dorke* (4), a ‘metalna četka za čišćenje i njegovanje dlake konja ili goveda’ jest *kašagija*: *svaki dan bi im očistio štalu, nastro breme friške slame, očesljo je prvo kašagijom* (4). Dijelovi rečenica *ekserom* *bi zaderali luštrinu* (3), *pomažeš se ekserom otvoriti luštrinu koja je jako zatvorena* (3) sadrže leksem *ekser* koji se pojavljuje u značenju ‘čavao’. Imenica *kandija* nosilac je značenja ‘bič’: *Cvetka ni nikada voljila kandiju ni šibu* (4). Učestale riječi u slavonskome dijalektu poput *penđer*: *ledeni cvet je na penđerima* (2), *onda bi noćom lupali na naš penđer* (5) te *sokak*: *pa će kod crkve i škole skreniti u sokak* (4) označuju ‘prozor’, odnosno ‘seosku ulicu’. Imenica se *testera* odnosi na ‘pilu’: *onda se velikom testerom za dvojicu izrezalo* (11).

2.46. Nalazi se ovdje i nekoliko riječi mađarskoga postanja. *Akov* je 'mjera za tekućinu (ob. za vino)': *jene godine smo nakupili preko 70 akova šljiva* (9). 'Dio konjske opreme za uprezanje' jest *am: dok su zvonca na konjskim amovima zvonela* (2), dok je *valov* naziv za 'korito u koje se polaže hrana konju ili govedu': *trebalo je uniti i povezati je za valov i dati u jasje ili valov jesti* (4). Značenje 'onaj koji čuva goveda, govedar' pokriva imenica čordaš: *ujutro čordaš trubi u rog i poziva gazda da isteru krave* (5). Imenica *fela* nosilac je značenja 'vrsta, soj, sorta, pasmina': *nisam pitala kake je fele bila* (4).

Zaključak

Govor Podravske Podgajaca u Slavoniji pripada slavonskomu dijalektu, njegovu podravskomu (sjevernom) poddijalektu. Premda u dosadanjoj dijalektološkoj literaturi postoje određeni podatci o tome govoru, pa je njegova struktura uglavnom poznata, o njemu ne postoji detaljniji opis. Hrvatska jezikoslovka Marija Znika, izvorna govornica podgajackoga govora, posljednjih je godina objelodanila više kraćih tekstova na svojem domaćem govoru, koji zrcale posebnosti toga govora te pružaju pouzdanu i cjelovitiju sliku o njemu, stoga se u ovome radu na temelju 17 kraćih tekstova izdvajaju značajke podgajackoga govora. Među glavnim fonološkim crtama treba istaknuti: dosljedan ekavski odraz (*koleno, svet, preko, stareji*) s vrlo rijetkim odstupanjima (*sikira, dvi, doli*); uobičajen razvoj starih vokala: *a > a* (*daska, dobar*), **o, *l > u* (*gust, put; jabuka, vuna*), **e > e* (jezik, *žetva, meso*); štokavski razvoj *və > u* (*u selu, Uskrs*); nerijetke proteze (*vuvo, vuže; južina*); nepostojanje fonema *h* (*njiiov, gra, trbuu, straj*); izjednačeni fonemi *č* i *ć* (*čekati, proleće*); razvoj **dj, daj > đ* (*tuđi, međa, slađe, anđel*); sustavan šćakavizam (*premeščati, kosišće, klešča; grožđe*); očuvane skupine *jt* i *jd* (*dojti – dojde, najti – najdu*); redovita skupina *cr* (*crveni, creva* uz iznimno *Črnkovci*); čuvanje finalnoga *l* (*kotal, posal; debel; pol; stelna, selski*) osim u muškome rodu pridjeva radnoga gdje je *l > o* (*očistijo, čuo; uživo, divljo*); prijelaz *l > lj* (*moljitva, naguljiti*); rotacizam (*moreš, morda*). Glavne su morfološke karakteristike: pretežiti instrumentalni oblici *i*-vrste na *-jom* ili *-om* (*maščom, noćom*); dominantne duge množine (*snopovi, rovovi*); genitiv množine imenica sviju rodova na *-a* (*lovaca; šljiva; jaja*), rijetko na *-i* (*meteri*), u reliktima na ništični (*iz Črnkovac*); pretežit sinkretizam u dativu, lokativu i instrumentalu množine sviju rodova (*tabanima; veščicama; nogama*) uz pokoji primjer čuvanja staroga stanja u lokativu i instrumentalu imenica *a*-vrste (*u svatovi, na kolici, s pajdaši*); osnove *men-* u *menon* te *seb-* u *sebon*; akuzativni oblik *nje* u značenju 'njih' (*nje smo jeli*) te enklitični *je* (*ni je se šparalo*); upitne i odnosne zamjenice *ko* i *šta* (uz *što*); likovi *koji, čiji, kaki, nikaki, nekaki, svakaki* itd.; komparativi sa sufixima *-j-* (*nižji*) i *-ej-* (*mirneji*); brojevi tipa *desetoro* s morfolom *-or-*; puni infinitivi (*sušiti, stiči*); morfem *-ni-* u glagola II. vrste (*kreniti, skiniti, uginila*); različiti nastavci u 3. l. mn. prez. (*znu, peru, greju, kažeju*); glagolski pridjev trpni tvoren pomoću sufixa *-t-* (*napit, pokrit*) uz drugačija rješenja. Od sintaktičkih je crta važno podvući oblike tipa *kuvalo se čaja, posaditi cveta*, redovite konstrukcije *za* + infinitiv (*klešča za vaditi eksera, muzlica za dojiti*), učestale infinitivne konstrukcije, posebice uz glagole kretanja (*ide se ručati paprikaša, išli su čuvati polja*). Leksik je podosta interesantan pa je uz niz riječi iz slavonskoga leksičkog fonda registriran i stanovit broj germanizama (*apcigovati, štreka*), orijentalizama (*kašagija, sokak*), hungarizama (*akov, fela*). Jezična je analiza pokazala prisutnost niza jezičnih posebnosti svojstvenih slavonskomu dijalektu, odnosno njegovu podravskomu poddijalektu. Osim s aspekta književnosti tekstovi su vrijedni i kao dijalektološki izvor jer znatno upotpunjuju saznanja o ovome mjesnom govoru te ga ujedno promiču i populariziraju, a usto i pridonose njegovu očuvanju.

Literatura

- Ćurak, Silvija. 2016. „Ima li nezamijenjenog jata u današnjim govorima našičkoga kraja?“. *Lingua Montenegrina*. Vol.17. 63–71.
- Ćurak, Silvija. 2019. „Podravski govori slavonskoga dijalekta“. U: *O Šokcima je rič. Zbornik radova s međunarodnoga okrugloga stola 2016. – 2018.* Ur. Vladan Čutura i Marija Šeremešić. Udruženje građana „Urbani Šokci“ Sombor. Sombor. 205–233.
- Ćurak, Silvija. 2013. „Šaptinovačko narječje danas“. U: *Šokačka rič 10. Slavonski dijalektolozi. Zbornik radova znanstvenoga skupa Slavonski dijalekt s međunarodnim sudjelovanjem.* Ur. Anica Bilić. Zajednica kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije. Vinkovci. 119–136.
- Finka, Božidar; Šojat, Antun. 1973. „O slavonskom dijalektu ekavskog izgovora u okolici Vinkovaca“. *Rasprave Instituta za jezik*. Vol. 2. No. 1. 7–19.
- Galović, Filip. 2021. „O govoru mjesta Davora (u slavonskoj Posavini)“. U: *Šokačka rič 18. Zbornik radova Znanstvenoga skupa 'Slavonski dijalekt' s međunarodnim sudjelovanjem.* Ur. Anica Bilić. Zajednica kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije. Vinkovci. 135–152.
- Galović, Filip. 2020. „Govor Srednjega Lipovca (pored Nove Kapele)“. *Lingua Montenegrina* Vol. 13. No. 1. 87–106.
- Galović, Filip. 2020. „Govor mjesta Sonte u Vojvodini“. U: *Šokačka rič 17. Zbornik radova Znanstvenoga skupa 'Slavonski dijalekt' s međunarodnim sudjelovanjem.* Ur. Anica Bilić. Zajednica kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije. Vinkovci. 43–63.
- Hamm, Josip. 1949. „Štokavština Donje Podravine“. *Rad*. 275. No. 2. 5–70.
- Ivšić, Stjepan. 1907. „Šaptinovačko narječje“. *Rad*. 168. 113–162.
- Kolenić, Ljiljana. 2019. „Leksik u slavonskom dijalektu – značenjska polja“. U: *O Šokcima je rič. Zbornik radova s međunarodnoga okrugloga stola 2016. – 2018.* Ur. Vladan Čutura i Marija Šeremešić. Udruženje građana „Urbani Šokci“ Sombor. Sombor. 235–266.
- Kolenić, Ljiljana. 2016. „Riječi iz značenjskoga polja ribolova i života uz rijeku“. *Hrvatski dijalektološki zbornik*. No. 20. 79–90.
- Kolenić, Ljiljana. 1998. „Slavonski dijalekt“. *Croatica*. Vol. 27. No. 45–46. 101–116.
- Lisac, Josip. 2003. *Hrvatska dijalektologija 1: Hrvatski dijalekti i govori štokavskog narječja i hrvatski govori torlačkog narječja.* Golden marketing-Tehnička knjiga. Zagreb.
- Lukežić, Iva. 2012. *Zajednička povijest hrvatskih narječja. 1. Fonologija.* Hrvatska sveučilišna naklada – Filozofski fakultet u Rijeci – Katedra Čakavskog sabora Grobnišćine. Zagreb – Rijeka – Čavle.
- Lukežić, Iva. 2015. *Zajednička povijest hrvatskih narječja. 2. Morfologija.* Hrvatska sveučilišna naklada – Filozofski fakultet u Rijeci – Katedra Čakavskog sabora Grobnišćine. Zagreb.
- Mance, Nina. 2014. *Suvremeni podravski govori.* Doktorski rad (u rukopisu). Filozofski fakultet u Osijeku. Osijek.
- Matasović, Ranko. 2008. *Poredbenopovijesna gramatika hrvatskoga jezika.* Matica hrvatska. Zagreb.
- Sekereš, Stjepan. 1989. „Areali ikavskog, ekavskog i ijekavskoga govora u slavonskom dijalektu“. *Hrvatski dijalektološki zbornik*. No. 8. 135–144.
- Sekereš, Stjepan. 1966. „Govor našičkog kraja“. *Hrvatski dijalektološki zbornik*. No. 2. 209–301.
- Sekereš, Stjepan. 1974. „Govor slavonske Podravine“. *ZFL*. 17/ 2. 125–166.
- Sekereš, Stjepan. 1975. „Govor slavonske Podravine“. *ZFL*. 18/1. 185–221.
- Sekereš, Stjepan. 1981. „Odnos govora slavonske Podravine prema kajkavskom narječju“. *ZFL*. 24/1. 75–88.
- Znika, Marija. 2016. „Bisernica“. U: *Šokačka rič 14. Slavonski dijalekt izvan hrvatskih državnih granica. Zbornik radova znanstvenoga skupa Slavonski dijalekt.* Ur. Anica Bilić. Zajednica amaterskih kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije. Vinkovci. 253–257.
- Znika, Marija. 2014. „Domaće životinje“. U: *Šokačka rič 12. Slavonski dijalekt i hrvatski standardni jezik. Zbornik radova znanstvenoga skupa Slavonski dijalekt.* Ur. Anica Bilić. Zajednica amaterskih kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije. Vinkovci. 87–94.
- Znika, Marija. 2019. „Gutmannovom prugom i autobusom“. U: *Šokačka rič 17. Slavonski dijalekt, znanstvena polja i područja. Zbornik radova znanstvenoga skupa Slavonski dijalekt.* Ur. Anica Bilić. Zajednica amaterskih kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije. Vinkovci. 117–123.

- Znika, Marija. 2017. „Kad zagruva sneg“. U: *Šokačka rič 15. Slavonski dijalekt i ostali hrvatski dijalekti. Zbornik radova znanstvenoga skupa Slavonski dijalekt*. Ur. Anica Bilić. Zajednica amaterskih kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije. Vinkovci. 97–101.
- Znika, Marija. 2018. „Kako se je rakija uvela i mede i komšije“. U: *Šokačka rič 16. Slavonski dijalekt i mjesni govori. Zbornik radova znanstvenoga skupa Slavonski dijalekt*. Ur. Anica Bilić. Zajednica amaterskih kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije. Vinkovci. 129–134.
- Znika, Marija. 2010. „Klanje“. U: *Šokačka rič 8. Zbornik radova znanstvenoga skupa Slavonski dijalekt*. Ur. Anica Bilić. Zajednica amaterskih kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije. Vinkovci. 97–101.
- Znika, Marija. 2013. „Konji“. U: *Šokačka rič 11. Slavonski dijalekt i leksikografija. Zbornik radova znanstvenoga skupa Slavonski dijalekt*. Ur. Anica Bilić. Zajednica amaterskih kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije. Vinkovci. 223–229.
- Znika, Marija. 1996. „Leksik govora Donje Podravine u Ivšićevu opisu i danas“. U: *Stjepan Ivšić i hrvatski jezik. Zbornik radova znanstvenoga skupa održanoga u Orahovici od 29. travnja do 1. svibnja 1994. godine o 110. obljetnici rođenja profesora Stjepana Ivšića (1884. – 1994.)*. Ur. Božidar Finka. HAZU. Zagreb. 177–185.
- Znika, Marija. 2012. „Luštrenje kukuruza“. U: *Šokačka rič 10. Slavonski dijalektolozi. Zbornik radova znanstvenoga skupa Slavonski dijalekt*. Ur. Anica Bilić. Zajednica amaterskih kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije. Vinkovci. 179–184.
- Znika, Marija. 2015. „Narodni lekovi i škola“. U: *Šokačka rič 13. Staroštokavština i novoštokavština. Zbornik radova znanstvenoga skupa Slavonski dijalekt*. Ur. Anica Bilić. Zajednica amaterskih kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije. Vinkovci. 229–235.
- Znika, Marija. 2017. *Rječnik podgajčkoga govora*. Hrvatska sveučilišna naklada. Zagreb.
- Znika, Marija. 2011. „Zimske radosti“. U: *Šokačka rič 9. Tradicijski leksik. Zbornik radova znanstvenoga skupa Slavonski dijalekt*. Ur. Anica Bilić. Zajednica amaterskih kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije. Vinkovci. 151–157.

ABOUT ONE EKAVIAN SPEECH OF PODRAVINA – MARIJA ZINKA'S PROSE WRITINGS AS DIALECTOLOGICAL SOURCE

There are numerous extremely important texts in Croatian dialectal literature, both from the aspect of literature and from the aspect of dialectology. Croatian linguist Marija Znika has recently written a number of interesting short texts in her native dialect – the speech of Podravski Podgajci – that reflect life as it once was in that village. This is the speech that dialectological literature connects to the Old Štokavian Slavonian dialect, its subdialect from Podravina. The paper singles out and analyzes the language particularities of Znika's shorter texts that can be used to gather facts about that local speech, but that also promote the speech of Podgajci and contribute to its preservation.

Key words: Slavonian dialect, subdialect of Podravina, local speech of Podravski Podgajci, Marija Znika, dialectal literature

Aleksandra GOLUBOVIĆ – Jelena KOPAJTIC

ČITANJE U SVRHU RAZVIJANJA KRITIČKOGA MIŠLJENJA

U ovom radu polazimo od definicije i važnosti kritičkoga mišljenja za suvremeni odgoj i obrazovanje. Nakon određenja temeljnih obilježja koje vezujemo uz pojam kritičkoga mišljenja, a sa svrhom poticanja na kritičko čitanje, prelazimo na raspravu o pojmovima poput analitičkoga čitanja i kritičkoga čitanja. Smatramo kako je čitanje jedan od ključnih alata kojima se stječe znanje, no jednako tako i jedan od najučinkovitijih načina kojima se može uvježbati kritičko mišljenje i poticati intelektualne vrline. S obzirom na mnoge aspekte koje ova tema sadrži, iznosimo nekoliko praktičnih metoda, odnosno tehnika kojima nastavnici i profesori mogu pomoći svojim učenicima/studentima uvježbati kritičko mišljenje i razviti intelektualne vrline. Na koncu pokazujemo na koji se način mogu prepoznati lažne vijesti i mamci za klikove u digitalnim tekstovima objavljenima na internetu, što također pomaže u ispravnome formiranju stajališta i uvjerenja, a sukladno tomu i razvijanju kritičkoga mišljenja.¹

Ključne riječi: kritičko čitanje, tehnike čitanja, kritičko mišljenje, filozofija, književnost

Uvod

U digitalnome dobu, kada su naši životi uvelike pod utjecajem raznih platforma i društvenih mreža, ono na što posebno treba obratiti pozornost jest nezaustavljivo širenje lažnih vijesti, nekritički pisanih članaka te mamaca za klikove. Zato je osobito važno da škole pripreme učenike/ce za suočavanje s takvim pojavama, da ih osposobe za razlikovanje informacija od dezinformacija, za pronalaženje pouzdanih i sigurnih izvora informacija/znanja i kvalitetnoga služenja s njima, kao i da ih opskrbe s onim vještinama i kompetencijama koje su im potrebne za dobro snalaženje u svakodnevnome životu. Pitanje je, međutim, kako prepoznati navedene opasnosti i smanjiti mogućnost da se postane žrtvom konzumerističkoga sistema. Informacije su, kao i sve ostalo, roba. Danas su informacije praktički *najtraženija roba*, o čemu nam svjedoči i samo postojanje interneta kao mjesta na kojemu se pronalaze i razmjenjuju prvenstveno informacije. Da informacija nije toliko tražena, internet ne bi postao glavni izvor informacija s kojim se današnji čovjek savjetuje za bilo koje područje ili predmet interesa, iako će mnogi na internetu često pronaći i dezinformacije, zablude i neistine ili pak poluistine, nažalost, prečesto nesvjesni te činjenice. Neovisno o navedenome, internet je nešto što se naprosto utkalo u način života suvremenoga čovjeka koji više ni ne može zamisliti život bez njega, kao što ne može zamisliti ni buduće generacije koje se neće služiti internetom. Zato nove generacije treba odgajati tako da budu svjesne opasnosti koje prijete s interneta jer mnogi koji na njemu plasiraju informacije upravo i računaju na mentalnu lijenost korisnika, odnosno čitatelja. Lakše je, naime, prepustiti se informacijama koje je netko drugi priredio nego ih sam tražiti. Između ostaloga potraga za informacijama pretpostavlja ulaganje truda, „trošenje“ vremena, pokušaj da se pronađu pouzdani izvori i stručnjaci kojima se može vjerovati. Dakle, tko je misaono ljenji i manje osviješten, taj će (naj)vjerojatnije postati „žrtvom sistema“. To znači da će ga se lako obmanuti, dovesti u zabludu, navesti na pogrešan zaključak, ili još gore, na pogrešno djelovanje. Stoga treba uvijek nanovo svaku novu generaciju osvještavati i upozoravati na potrebu samorefleksije, a zatim i razvoja i usavršavanja vlastitoga načina mišljenja. Ili još preciznije, kritičkoga mišljenja.

Nakon početne poveznice čitanja i analiziranja određenih tekstova iz književnosti i filozofskih tekstova obradit ćemo jednu etičku dilemu kroz problemski pristup čiji je osnovni obrazovni ishod uvježbavanje moralnoga rasuđivanja. Mišljenja smo da se moralno rasuđivanje ne da razdvojiti od odgoja te da tek odgoj i

¹ Ovaj rad nastao je kao detaljna razrada izlaganja s međunarodnoga interdisciplinarnog skupa *Čitatelj i čitanje u digitalno doba* održanog 11. studenoga 2021. na Hrvatskom katoličkom sveučilištu, ali i u sklopu projekta *Kritičko mišljenje i društvo: obrazovanje, znanost, politika i religija* voditeljice prof. dr. sc. Majde Trobok (uniri-human-18-254).

obrazovanje zajedno doprinose moralnome razvoju čovjeka, odnosno učenika/studenta/odgajnika (Ćurko, 2017: 139–151). Kao što je španjolski etičar Fernando Savater uvidio, „[...] Moralno razmišljanje nije samo specijalizirani predmet za one koji bi se željeli posvetiti višem stupnju studija filozofije, nego je to bitni dio bilo kakva odgoja dostojna toga imena.“ (Savater, 1998: 12). Pritom je zamijetio još jednu iznimno važnu stvar, a to je da „neke osobe više negoli ostali već odmalena imaju istančaniji etički ‘sluh’ kao i spontano moralan ‘dobar ukus’, no taj ‘sluh’ i taj ‘dobar ukus’ mogu se potvrditi i razvijati praksom (jednako kao i glazbeni sluh odnosno estetski dobar ukus)“ (Savater, 1998: 96). Ostale metode, odnosno tehnike koje ćemo sažeto predstaviti, odnose se na opasnosti tekstova u digitalnim oblicima koje smo već spomenule. Dakle, kako prepoznati lažne vijesti, zatim *loše* napisan članak i naslove koji su zapravo samo mamci za klikove dok je sadržaj koji se krije iza njih ili potpuno nepovezan s naslovom ili prezentiran površno i nedorečeno, a nerijetko i vrlo zbunjujuće ili s veoma sugestivnim, pa čak i opasnim zaključcima.

1. Što je kritičko mišljenje?

Mnogi se autori bave kritičkim mišljenjem ili promišljanjem, ali općenito govoreći, teško je pronaći opće-prihvaćenu definiciju. Previše je različitih tumačenja o tome što ono jest. Pored toga različiti stručnjaci daju prednost jednome aspektu kritičkoga mišljenja pred nekim drugim tako da ni prioritete nije jednostavno odrediti. Tako će, primjerice, neki autori kod kritičkoga mišljenja isticati važnost stroge primjene logičkih pravila dok će drugi veće značenje pridati formiranju određenih intelektualnih vrlina. Koncept *kritičko mišljenje* svi upotrebljavamo kao da je samo po sebi razumljivo, kao da znamo što je ono i koja je njegova bit, tj. na što se točno misli, no tome doista nije tako. Moderna promišljanja o kritičkom mišljenju² pripisuju se Johnu Deweyju, jednome od najpoznatijih američkih filozofa i pedagoga 20. stoljeća, koji se koristio terminom refleksivno mišljenje (*reflective thinking*). Pod tim je pojmom podrazumijevao čovjekovu sposobnost reflektiranja nad svime što mu se događa (Ćurko, 2017: 66–67). To uključuje posebice učenje i poučavanje koje se temelji na analizi problema što najčešće proistječu iz samoga okruženja u kojem se učenici/studenti svakodnevno nalaze (*problem based learning*), kao i učenje na temelju analize slučaja. Drugim riječima govorimo o učenju u kojem se do spoznaje dolazi prvenstveno uz pomoć čovjekova životnoga iskustva.³ Dewey je, naime, smatrao da je iskustvo glavno sredstvo za postizanje intelektualnoga i moralnoga razvoja te napredovanja i da ono predstavlja temelj za cjelokupni učenički/studentški odgoj i obrazovanje (Dewey, 1952: 113–116).⁴

U Hrvatskoj se do sada nije velik broj autora bavio detaljnim istraživanjem kritičkoga mišljenja. No, dvoje autora zaslužuju da ih posebno izdvojimo: Iva Buchberger i Bruno Ćurko. Iva Buchberger koncem 2012. objavila je priručnik *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. U tijeku je i objava novoga izdanja pod naslovom *Kritičko mišljenje: Peace, Love & Rock and Roll. Priručnik za edukatore*⁵. Priručnik je trenutno u tisku i, kao što je razvidno iz naslova, ovaj put okrenut je više edukatorima, odnosno onima koji će poučavati za kritičko mišljenje. Buchberger u svom priručniku iz 2012. kritičko mišljenje definira na sljedeći način: „Kritičko mišljenje je složeni proces i rezultat (1) analize i vrednovanja tvrdnji, (2) pronalaženja opravdanja za tvrdnju, (3) usporedbe s drugim i/ili suprotnim tvrdnjama i generiranje prigovora tvrdnjama te konačno (4) zauzimanje stava.“ (Buchberger, 2012: 13). Smatramo da su u ovoj definiciji zaista istaknuti ključni elementi kritičkoga mišljenja koje trebamo razvijati kod djece i mladih.

² Više o glavnim sastavnicama kritičkoga mišljenja vidi u: Hitchcock, David. 2018. “Critical Thinking“, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

³ Neke od preporuka nalazimo u njegovoj knjizi *Democracy and Education*. Djelo se inače smatra uvodom u filozofiju odgoja (usp. Dewey, 1970).

⁴ Ovdje ne možemo ulaziti u detalje odgojno-obrazovnih reformi koje je predlagao najprije u Americi, a zatim i u drugim zemljama u koje su ga pozivali, ali možemo naglasiti važnost kritičkoga mišljenja kao ključnoga za odgoj i obrazovanje (Džui, 1970: 73–81), ali i s obzirom na čitanje.

⁵ Priručnik, koji je u tisku, autoricama teksta ustupila je Iva Buchberger.

Bruno Ćurko vjerojatno je najzaslužniji za istraživanje i promoviranje kritičkoga mišljenja u Hrvatskoj. On je 2017. objavio knjigu *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*, a knjiga je plod njegova dugogodišnjeg bavljenja ovom tematikom kao i, šire gledajući, tema njegove doktorske disertacije (usp. Ćurko, 2017). Ćurko je analizirao mnoge autore, između ostaloga i najistaknutije svjetske stručnjake iz područja kritičkoga mišljenja, analizirao je i njihove definicije kritičkoga mišljenja, a onda sve sažeo na sljedeći način:

„Sumarno se može reći da je kritičko mišljenje refleksija o onome što nam se nadaje, kritičko procesuiranje u kojem se propituju samorazumljivosti, predrasude i stereotipovi, odbacuju nelogičnosti i neutemeljenosti, te se pokušava doći, koliko je to moguće, do kvalitetne prosudbe, konzistentnosti i valjanosti. [...] Učenjem za kritičko mišljenje – odnosno njegovanjem i razvijanjem kritičkog mišljenja – poboljšavaju se razumijevanje, komunikacija, logičko zaključivanje, vještine interpretiranja i slušanja drugih, ali i sumnja u sve ono što nije kvalitetno utemeljeno ili obrazloženo.“ (Ćurko, 2017: 13).

Posebnost Ćurkova bavljenja kritičkim mišljenjem očituje se i u tome što je svojim istraživanjima obuhvatio i mogućnosti provođenja kritičkoga mišljenja s djecom (Ćurko, 2017: 173–215). Činjenica je, naime, da je kritičko mišljenje moguće vježbati od najranije dobi. Ćurko u spomenutoj knjizi predstavlja projekt *Filozofije za djecu* koji je osmislio i provodio jedan od najistaknutijih pobornika filozofije za djecu uopće – Matthew Lipman (Ćurko, 2017: 175–176). Lipman je na tragu Johna Deweyja, kojeg mnogi autori smatraju ključnim predstavnikom suvremenih promotora kritičkoga mišljenja, osmislio i provodio kritičko mišljenje s djecom. Učio ih je kako kroz dijalog fokusirano i sistematično promišljati o određenom problemu, kako ga analizirati, tražiti moguća rješenja s ciljem dolaska do onoga odgovarajućega. Vezano uz poučavanje djece kritičkomu mišljenju, i Ćurko je istaknuo da je „cilj filozofije za djecu [jest] usavršiti, odnosno uvježbati djecu za kreativno i kritičko mišljenje“ (Ćurko, 2017: 176). Drugim riječima, to znači da je uvijek u središtu komunikacija, tj. dijalog s djecom: „Cilj je od početka dijaloga poticati dječju znatiželju koja djecu stimulira da ozbiljno započnu promišljati o zadanoj temi. Djeca nakon ovakvog ‘filozofskog procesa’ mogu voditi kvalitetan dijalog, kritički prihvaćati ili odbacivati tuđe, ali i vlastito mišljenje.“ (Ćurko, 2017: 178).

U sklopu udruge „Mala filozofija“ Ćurko u Splitu već dugo godina organizira radionice na kojima djecu poučava kritičkomu mišljenju. Tako je nastala i slikovnica, odnosno udžbenik namijenjen osnovnoškolskome obrazovanju, koji je u suradnji s Matijom Matom Škerbićem objavio 2019. pod naslovom *Filozofija – ma što pak je to? 13 priča o antičkim filozofima* (Ćurko, Škerbić, 2019). U tom udžbeniku dvojica autora na konkretan način, pričama o antičkim filozofima, pokazuju kako djecu poučavati kritičkomu mišljenju.

2. Kritičko mišljenje i kritičko čitanje

Kao što smo do sada mogli vidjeti, važan aspekt kritičkoga mišljenja vezan je uz čitanje jer čitanje, kako klasičnih tekstova na papiru tako i digitalno obrađenih tekstova i informacija, može poslužiti kao metoda za razvitak kritičkoga mišljenja. U ovom ćemo se radu stoga usredotočiti na nekoliko načina za poučavanje kritičkoga mišljenja kroz čitanje. Jedan od načina može biti usmjeren na karakterizaciju likova, najčešće u lektiri, u kojoj se kroz priču ili neki drugi prozni tekst učenici susreću s nekim aktualnim problemom. Pomoću književnih likova može se promijeniti perspektiva gledanja na određene važne teme i primijetiti vlastite kognitivne predrasude, ali i one koje imaju književni likovi. Književna djela, odnosno ulomke iz književnih djela, ovdje uzimamo kao predloške za analizu slučaja ili problematiziranje upravo zbog činjenice što ih je moguće obrađivati onako kako se to čini u filozofiji. Nadalje, upozorit ćemo i na neke opasnosti koje se kriju u filozofskim tekstovima. Pritom valja imati na umu da je kod čitanja izuzetno važno dati precizne upute. Nastavnik/ca je ta/j koji bi trebao/la učenicima i/ili studentima dati što je moguće preciznije upute za čitanje određenoga teksta. To znači da on/a treba imati jasnu predodžbu o tome što određenim tekstom želi postići, odnosno što zadanim tekstom želi podučiti svoje učenike i/ili studente, a to nadalje podrazumijeva da će težina zadataka biti prilagođena dobnom uzrastu u kojem se određeni učenik i/ili student nalazi. Tako će nastavnik/ca ponekad staviti veći naglasak na sam sadržaj odabranoga teksta u kojem će učenici/studenti imati zadatak pronaći specifične informacije, primjerice o odabranim, za njihov uzrast važnim temama, i/ili svim važnim aspektima koje tema uključuje. Ponekad će naglasak biti na preispitivanju samo jednoga aspekta, ključnoga argumenta, problema i sl., za koji će se tražiti argumenti za i protiv, a zatim će se pokušati doći do najboljega rješenja. No, neovisno o vrsti

zadatka, za učinkovito čitanje, dakle ono čitanje u kojemu će čitatelj prepoznati sve važne elemente i moći donijeti konačan sud/prosudbu, ključne su dobre, učinkovite upute.⁶

Valja imati na umu da ono što želimo postići jest analitičko čitanje, odnosno ono čitanje u kojemu je čitatelj/ica izvježban/a za uočavanje kako važnih tako i manje važnih segmenata ne bi li analiza koja će uslijediti bila što uspješnija. Takve analize služe prvenstveno razvijanju kritičkoga mišljenja kroz čitanje s razumijevanjem, no osim toga služe i razvijanju vrlina. Kada je riječ o korisnosti čitanja, posebice književnosti, važno je imati na umu i tzv. etičku naratologiju, no budući da je ovaj rad vezan prvenstveno uz poučavanje kritičkoga mišljenja u filozofiji, nećemo detaljnije ulaziti u te aspekte čitanja.

3. Tehnike čitanja

Prikazat ćemo jedan primjer iz vlastite prakse, s izbornoga kolegija o danskome filozofu Kierkegaardu. Svrha je primjera pružiti koristan uvid u nužnost pripreme za čitanje, dakle u važnost osmišljavanja strategija za vođeno čitanje, ili barem davanja određenih uputa i smjernica koje mogu olakšati susret s „težom“ literaturom, tj. teže shvatljivim tekstom, člankom, knjigom. U našem primjeru student je samostalno čitao Kierkegaardovu knjigu *Strah i drhtanje*, i to otprilike dvije godine prije upisa kolegija. Pročitao ju je gotovo do kraja i odustao 30-ak stranica prije samoga kraja jer mu je cijeli koncept knjige, ali i poanta nekih dijelova, bila prilično nejasna. Prema njegovu tumačenju čitanje je bilo neučinkovito jer nije mogao prepoznati glavne teze, argumente, ali ni motive koji se kriju iza njih. Nakon toga neugodnog iskustva, kako ga je sam opisao, spomenuti student upisao je izborni kolegij o Kierkegaardu i nakon uvodnih sati te pojašnjenja bitnih odrednica Kierkegaardove filozofije, poput temeljnih informacija o njegovu životu i djelu – s naglaskom na isticanju ključnih teza iz glavnih djela, zatim uputa o načinu čitanja njegovih djela i sl. – ponovno je čitao knjigu od koje je ranije odustao te je ustvrdio da je vrlo zanimljiva i da sada bolje razumije one dijelove za koje nije znao gdje ih i kako smjestiti.

Da bismo lakše mogli čitati neku literaturu, potreban nam je vodič, pomagač, odnosno moderator ili *facilitator*, što bi i trebala biti jedna od ključnih uloga današnjih nastavnika koji obično daju, ili bi trebali dati, primjerene upute za čitanje odabranoga teksta. Nastavnik bi, dakle, trebao biti taj koji će pomoći u olakšavanju čitanja kompleksnih djela, u vježbanju sposobnosti pomoću kojih bi učenici/studenti mogli lakše razlikovati važno od nevažnog, što se, barem prema rezultatima PISA testova, pokazuje iznimno zahtjevnim, osobito za učenike do 15 godina budući da su, prema navedenim istraživanjima, uočene veće poteškoće u razlikovanju važnoga i nevažnoga, ali i kod opažanja ostalih temeljnih karakteristika koje se nalaze u tekstu. Čini se da ta poteškoća učenike prati i u zrelijoj dobi, a nerijetko i onoj studentskoj. Opisana poteškoća u čitanju djela bila je uistinu odličan poticaj za uočavanje važnosti davanja konstruktivnih savjeta kod čitanja nekih autora/filozofa i njihovih djela.

Pored toga iznimno je važno i kako će se prema zadanome tekstu postaviti učenik/student. On bi pri prvome susretu s tekstom trebao koristiti strategije čitanja te tehniku aktivnoga čitanja, koja pretpostavlja razmišljanje o onome o čemu se čita, dakle svijest o najvažnijim elementima sadržaja nekoga teksta (Benge Kletzien, Cota Bekavac, 2005: 13–14). Što se tiče samih tehnika čitanja, njih ima više.⁷ Mi ćemo u ovome radu predstaviti tri tehnike za koje smatramo da doprinose uvježbavanju kritičkoga mišljenja. To su tzv. INSERT tehnika i POV tehnika te mreža diskusije.

⁶ Podučavanje učenika i/ili studenata tehnikama aktivnoga i kritičkoga čitanja obično služi za usavršavanje njihova aktivnoga i kritičkoga pisanja, a još više kritičkoga i kreativnoga mišljenja koje predstavlja jednu od ključnih dimenzija obrazovanja svakoga čovjeka. Više u: Benge Kletzien, Sharon; Cota Bekavac, Miljenka. 2005. *Čitanje, pisanje i rasprava za poticanje kritičkog mišljenja*. Forum za slobodu odgoja. Zagreb.

⁷ U priručniku nalazimo detaljnije opise raznih tehnika za uspješno čitanje, kako aktivno tako i kritičko, a kojim smo se i mi služile u gornjemu opisu. Opise mnogih tehnika nalazimo i u novome priručniku Ive Buchberger (u tisku).

3.1. INSERT tehnika

INSERT tehnikom moguće se koristiti u nastavi predmeta humanističkih znanosti, poput filozofije, logike i etike, ali i pri čitanju popularno-znanstvenih tekstova, eseja, pa i književnih tekstova. Riječ je o INSERT tehnici (*Interactive Notating System for Effective Reading and Thinking*) čiji bi se naziv preveo kao *interaktivni način bilježenja za uspješno čitanje i mišljenje*. INSERT tehnikom (Benge Kletzien, Cota Bekavac, 2005: 27–29) koristimo se uglavnom za stručne te popularno-znanstvene tekstove. Smatramo da ju je moguće koristiti i za čitanje nekih jednostavnijih znanstvenih tekstova, primjerice onih koji sadrže nove zbunjujuće i/ili proturječne informacije i tvrdnje, pa čak i neočekivane informacije. Osobito je iskoristiva u fazama u kojima se želi postići bolje razumijevanje teksta i promišljanje o njemu ili promišljanje o pojedinome argumentu u tekstu. Riječ je o fazama u kojima bi valjalo uvježbati ili prepoznati bitne odrednice u tekstu. Pojednostavljeno, riječ je o načinu obilježavanja teksta koji će nam omogućiti njegovo bolje razumijevanje, što znači da to može biti naš, mogli bismo reći, gotovo personalizirani način bilježenja ključnih segmenata teksta. Tako se kvačicom na marginama teksta, ili u tablici napravljenoj u tu svrhu, može zabilježiti ono s čime se slažemo, što, primjerice, potvrđuje naša iskustva, a nerijetko i naša razmišljanja. Minusom obilježavamo ono što proturječi našem mišljenju, dakle ono s čime se ne slažemo. Plus koristimo za otkrivanje novih informacija, tj. plus stavljamo za one dijelove koji predstavljaju nova saznanja s kojima do sada nismo bili upoznati. Na kraju, upitnikom se koristimo za ono što nam zvuči neobično/nevjerojatno ili za ono o čemu bismo željeli znati više (Benge Kletzien, Cota Bekavac, 2005: 28). Zbog bolje preglednosti korisno je četiri navedene vrste bilježenja usustaviti u tablični prikaz. Ova tehnika osobito je korisna za temeljno ili prvo upoznavanje s novim tekstom, a omogućava tzv. analitičko čitanje.

3.2. Kritičko mišljenje i analiza teksta – POV (*point of view*) tehnika

Većina teoretičara kritičkoga mišljenja navode da kritičko mišljenje koje predstavlja jedan od rezultata kritičkoga čitanja ima nekoliko domena koje zajedno čine njegov pojam (Fisher, 2011). Primjerice, škola *Fondacije za kritičko mišljenje* (*Foundation for Critical Thinking*), nastala na temeljima filozofskoga rada Richarda Paula i Linde Elder, zastupa teoriju da se kritičko mišljenje sastoji od triju ključnih skupa elemenata. To su: (1) elementi rasuđivanja, (2) intelektualni standardi te (3) intelektualne vrline. Između ostalih jedan od elemenata rasuđivanja jest *točka gledišta* (*point of view*). Iako Paul i Elderova ne daju prednost ni jednome od elemenata rasuđivanja u smislu da bi se njime trebalo započeti, smatramo da je *točka gledišta* idealna za početak analize teksta, osobito ako tekst sadrži književni lik (ili likove poput onih u pričama o antičkim filozofima koje nalazimo u udžbeniku *Filozofija – ma što pak je to? 13 priča o antičkim filozofima*). Element točke gledišta sadrži referentne okvire, perspektive te orijentacije. Drugim riječima, kada pokušavamo prepoznati nečiju točku gledišta, osvrćemo se na sve navedeno ne bismo li lakše shvatili temelj s kojega autor/lik polazi jer točka gledišta i jest upravo to.

Osim točke gledišta kao elementa rasuđivanja osvrnut ćemo se i na intelektualnu vrlinu empatije⁸ (*intellectual empathy*) koja u kontekstu kritičkoga mišljenja svjedoči o potrebi stavljanja u tuđi položaj s ciljem boljšeg razumijevanja drugoga (Paul, Elder, 2008: 14). Dakle, razmišljamo zašto ta osoba/autor tvrdi to što tvrdi. Proizlazi li to iz njegove kulturološke, socijalne ili ideološke pozadine? Pokušavamo zamisliti bismo li i mi imali iste stavove kada bismo imali istu pozadinu. Intelektualna empatija također je intelektualna vrlina iznimno važna za provođenje bilo kakvih metoda rasprave jer uključuje aktivno slušanje i poštivanje sugovornika. Stoga smatramo da je očito zašto je važna i za analize teksta koje uključuju dijalog sa samim autorom ili likovima.

No, osim intelektualne empatije za procjenu nečije ili vlastite točke gledišta nužna je i intelektualna vrlina poštenja (*intellectual fairmindedness*) (Paul, Elder, 2008: 15) zbog toga što ju je, pri procjeni točke gledišta ili elemenata, potrebno prakticirati ne bismo li došli do ispravnih, odnosno „poštenih“ (na pošten/ispravan način formiranih) zaključaka. Ona se također razvija kada se koristimo raznim nastavnim metodama, poput rasprave

⁸ Zbog zadane duljine članka ne možemo ulaziti u detaljno predstavljanje svih elemenata, kao ni svih intelektualnih vrline koje Paul i Elderova navode. Više o tim elementima u: Paul, Richard; Elder, Linda. 2008. *The Miniature Guide for Critical Thinking. Concepts and Tools*. The Foundation for Critical Thinking. Dillon Beach.

ili debate. Iznimno je važna i u analizi teksta. Primjerice, ako zadamo tekst učenicima i damo jasne upute za analizu teksta, te ako im zadamo da prepoznaju glavne misli u tekstu i argumente koji ih podupiru, ključno je da prilikom analize budu nepristrani. U početku su važni autorovi stavovi i argumenti. Tek nakon što prvi korak odrade dobro, mogu procijeniti vlastite stavove ili argumente koje nudi autor (*Jesu li im dovoljno uvjerljivi?, Imaju li različito mišljenje i kako bi autora uvjerali u njega?* itd.). Za bilo kakvu diskusiju nužno je poštivati stavove sugovornika (što intelektualno poštenje podrazumijeva) i tretirati ih kao potencijalno točne. No ono što je još važnije, nužno je priznati samome sebi da ne znamo sve, da nemamo konačne odgovore i da čak i ovi odgovori koji nam se čine konačnima, ne moraju nužno biti i istinitima. Zbog svega navedenoga smatramo da je jasno zašto baš ove dvije intelektualne vrline ponajviše doprinose razumijevanju drugih, što je ključno za POV tehniku analize teksta, no i ne samo za nju već i za uvježbavanje kritičkoga mišljenja općenito. Osim samoga kritičkog mišljenja, kao nastavnice koje predaju kolegij *Filozofija odgoja*, smatramo da razvoj i gajenje intelektualnih vrlina doprinosi i boljemu moralnom rasuđivanju i sazrijevanju, kao i općenitom uljudnome ponašanju pojedinca (Ćurko, 2017: 151–167).

Kao što smo najavile u početku, predstaviti ćemo jednu od tehnika za uvježbavanje i razvijanje upravo navedenih intelektualnih vrlina. Ova je tehnika osobito pogodna za nastavu književnosti jer se može odnositi na perspektivu ili točku gledišta likova, a proizlazi iz same metode karakterizacije likova koja je neizostavna za poučavanje književnosti. S druge ju strane možemo koristiti za pristup svakome tekstu, pa tako i onome filozofskome s obzirom na to da je svaki tekst napisan iz neke početne perspektive i konteksta. Stoga, budući da se mi bavimo prvenstveno filozofijom, napominjemo kako se ova tehnika može koristiti i u čitanju filozofskih tekstova s ishodom boljega razumijevanja teksta i njegove lakše analize (Hitchcock, 2018).

Ovu prvu tehniku čitanja prikazati ćemo na primjeru analize filozofskoga teksta, odnosno na primjeru nastave filozofije. Riječ je o tehnici koja zadire i u samu karakterizaciju likova (spomenutu u kontekstu nastave književnosti). Tehniku koristimo u svrhu filozofskoga promišljanja motivacije i namjere likova, i to na predlošku već spomenutoga filozofskog djela *Strah i drhtanje* (Kierkegaard, 2000). Razlog zbog kojeg uzimamo baš ovo djelo jest taj što je ono kao stvoreno za ovu tehniku. Kierkegaard obrađuje biblijsku priču o Abrahamu i njegovu žrtvovanju sina Izaka za koju nudi nekoliko različitih verzija. Točnije on nudi četiri različite varijante uz prešutnu „napomenu“ da bi ih moglo biti i više zato što bi čitatelji mogli i sami osmisлити neke nove i moguće scenarije raspleta ovoga biblijskog događaja. U svakoj od verzija koje nalazimo u njegovu djelu Abraham ima drugačije moralne dileme i drugačije posljedice vlastitih odluka, no ono što je za nas još važnije, u svakoj od tih verzija čitatelj ima uvid u perspektivu nekog ili nekih od likova – Abrahama i Izaka, samo Abrahama, Abrahama i Sare itd. Nakon upoznavanja s mogućim varijantama razvoja fabule i mogućim unutarnjim stanjima likova, Kierkegaard koristi sve te perspektive kako bi izgradio svoj stav – perspektivu filozofa. Upravo u tome se i sastoji spomenuta tehnika.

Nastavnik/profesor upoznaje učenike/studente s narativom, odnosno tekstom koji će biti predmet analize. Upoznaje ih također sa specifičnim načinima razumijevanja ili interpretiranja navedenoga teksta, a zatim ih ostavlja da pročitaju sami izvorni tekst. Nakon toga metodom usmjerenih pitanja i odgovora analizira se tekst, njegovi različiti, odnosno ključni segmenti, sve dok učenici/studenti ne dođu do ispravnih zaključaka. U književnome tekstu naglasak je na analizi postupaka, psihološkoj analizi te motivaciji likova. Rad na tekstu nastavnik može zadati individualno, ali i podijeliti po parovima ili grupama. U tomu vidu jasno je da postoji više kreativnih mogućnosti pomoću kojih se odabrani tekst može analizirati i interpretirati. Primjerice, nastavnik može tražiti od učenika/studenata da: (1) grupa A preuzme perspektivu Abrahama, (2) grupa B preuzme perspektivu Boga, (3) grupa C preuzme perspektivu Izaka, (4) grupa D Sare, (5) a grupa E samoga Kierkegaarda. Pritom bi učenike trebalo potaknuti da razmisle o motivima, stavovima i uvjerenjima te društveno-povijesnomu kontekstu iz kojeg su spomenute perspektive izniknule. Neka od pitanja na koja bi se trebalo osvrnuti bila bi: Što se može pretpostaviti?, U što nismo sigurni?, Možemo li razumjeti neki postupak i ako da, zašto, a ako ne, također zašto?, Bismo li mi, kao učenici/studenti, postupili drugačije?, Kako bismo točno postupili i zašto mislimo da bismo tako postupili?, Imamo li valjano opravdanje, odnosno dobre i utemeljene razloge za konač-

nu odluku oju bismo donijeli? itd.⁹ Sve su to pitanja koja se tiču prvenstveno razumijevanja autorove motivacije koja se očituje kroz motivaciju likova, a zatim i razumijevanja vlastite motivacije – početnih polazišta, pozadinskih vjerovanja koja osoba posjeduje, zatim postojanja predrasuda, stereotipa i sl., jednostavno – točke gledišta (Golubović, 2013: 93–96). Nastavnik/profesor može osmisliti sat u vidu rasprave o odgovorima na spomenuta pitanja te pritom otvoriti i neka nova pitanja za koja primijeti da se učenicima/studentima kod samoga čitanja izvornoga teksta nameću.

Mijenjanje perspektiva, odnosno strategija imaginacije, omogućuje da se učenici zamisle kao neki od likova. Ta tehnika doprinosi tomu da se lakše razumiju ili barem pokušaju razumjeti tuđi motivi i razlozi. A kada razumijemo tuđe motive, lakše možemo shvatiti zašto netko čini to što čini i vjeruje u to u što vjeruje. Također, ako učenici/studenti budu često vježbali ovu tehniku na književnim likovima ili u filozofskoj argumentaciji¹⁰, lakše će im biti primijeniti tu tehniku i u svakodnevnome dijalogu s neistomišljenicima pa će posljedično doći do konstruktivnih, odnosno boljih rješenja. Ono što je ključno u svjetlu kritičkoga mišljenja jest da se mijenjanjem perspektive zapravo uvježbavaju spomenute intelektualne vrline, kao i sam način analize nečije točke gledišta od koje, kako je u radu već istaknuto, sve kreće s obzirom na to da postoji rasuđivanje koje nije ukorijenjeno u nekoj točki gledišta (Paul, Elder, 2008: 4).

3.3. Misaoni eksperimenti i mreža diskusije

Budući da smatramo kako je moralni aspekt ključan za cjeloviti pristup odgoju, izložiti ćemo i metodu učenja kritičkoga mišljenja kroz problemski pristup (Golubović, Angelovski, 2017: 37–38; 49–50), točnije, problemski pristup na primjeru analize slučaja u filozofiji, i to iz domene etike, a koji ćemo obraditi nakon što prikazemo tehniku koja nosi naziv mreža diskusije (Benge Kletzien, Cota Bekavac, 2005: 33–35).

Mreža diskusije tehnika je koja uvelike podsjeća na klasičnu filozofsku argumentaciju. Zapravo na debatu poput one koja se svojevremeno reprizirala na HRT-u u televizijskoj emisiji *Ni da ni ne* u kojoj je stručni suradnik bio profesor filozofije Tomislav Reškovac. Ta se tehnika sastoji u tome da se početno izdvoji neka tema ili problem. Učenici/studenti zatim se opredjeljuju za pojedinu grupu po načelu *pro et contra*, odnosno u raspravi argumentiraju određeni stav/tezu ili nude protuargument(e). Pritom je važno da svaka grupa dobro pripremi svoju argumentaciju te da bude detaljno upoznata s temom koju će zastupati (ili kritizirati), kao i sa svim detaljima koje ona uključuje. Za prikaz primjene tehnike mreža diskusije za analizu uzet ćemo primjer iz područja etike koji je vezan je uz učenje i poučavanje temeljnih etičkih teorija, a u kojima do izražaja dolazi (ne)uočavanje važnih karakteristika između deontološke etike i konzekvencijalizma, odnosno uočavanje međusobnih sličnosti i razlika među njima. Primjer je poznat pod imenom *hitni trakt*¹¹, a nalazimo ga u knjizi Borana Berčića *Filozofija* (sv. 1) u poglavlju *Etika* (Berčić, 2012: 290–291). Izvorno potječe od Gilberta Harmana. Također ga možemo naći i u Harmanovoj knjizi *The Nature of Morality. An Introduction to Etichs* (1977).

Zamislimo da je u hitnoj službi dežuran samo jedan liječnik i da mu je istovremeno došlo pet pacijenata od kojih su svi u životnoj opasnosti. Jedan je u većoj opasnosti od drugih u smislu da, ako se unutar kratkoga vremena liječnik ne odluči za njegovu operaciju koja će potrajati barem sedam sati, on neće preživjeti. Ostala četiri pacijenta također su u životnoj opasnosti, no njima se za kratko vrijeme, uz ne tako zahtjevnju liječničku intervenciju, mogu spasiti

⁹ Kierkegaard želi preispitati nekoliko tema/problema. Na prvome mjestu mogućnost teleološke, odnosno svrhovite suspenzije etičkoga područja u smislu da se pita može li Bog biti razlog za suspendiranje temeljnih etičkih normi, poput *Ne ubij!* i sl. Zatim ga zanima mogućnost postojanja apsolutne dužnosti prema Bogu u smislu da se vidi treba li se Boga neupitno slušati; može li On čovjeku išta narediti apsolutno, kao što je to učinio Abrahamu u ovome slučaju. Jedno od važnih pitanja jest i može li se etički opravdati činjenica što je Abraham prešutio Sari i Izaku svoju namjeru. Sve ove probleme Kierkegaard obrađuje u knjizi *Strah i drhtanje* (2000).

¹⁰ Primjerice u nastavi filozofije (ali i književnosti) možemo obrađiv zeta će u obzir alternativna mišljenja, ne samo da bi bolje razumjela druge nego i da bi samu sebe uvjerila da su njezina stajališta utemeljena (može promijeniti svoja uvjerenja kad joj je neko drugo mišljenje uvjerljivije).“ (*Inovativne metode rada*, 2016: 19).

¹¹ Gledajući s etičkoga stajališta, ovi i slični slučajevi/primjeri vrlo su kompleksni i zahtjevni, no kako etičke teorije, u užem smislu riječi, nisu predmet ovoga rada nećemo ulaziti u dublju problematiku. Više detalja o pojedinim etičkim teorijama u: Frankena, 1998; McNaughton, 2010; Strahovnik, 2018.

životi. Napomenimo da je liječničku intervenciju potrebno izvršiti u sljedeća dva sata i sva četvorica pacijenta bit će spašena. Dodatno treba naglasiti da u blizini nema drugoga liječnika koji bi dežurnom liječniku mogao pomoći u saniranju unesrećenih, kao i da nije moguće ni jednoga od pacijenata odvesti u drugu bolnicu kako bi ga se spasilo s obzirom na to da druge bolnice nema u blizini. Pitanje je što će liječnik odlučiti; hoće li spasiti četvoricu ili samo jednoga pacijenta. Već na prvi pogled jasno nam je da postoji velika vjerojatnost da će spasiti četvoricu, a žrtvovati jednoga jer spasiti može, na jednoj strani, samo jednog pacijenta, ili na drugoj strani – četvoricu. Stoga se nameće gotovo spontani zaključak da je bolje spasiti četiri osobe nego jednu. Vjerojatno bi svaki liječnik, koji bi se našao u istoj ili sličnoj situaciji, ne samo razmišljao nego i učinio isto. Odluku da se spasi četiri umjesto jedne unesrećene osobe smatramo utemeljenom i opravdanom s obzirom na to da ih nije moguće spasiti sve (Berčić, 2012: 290–291). To rješenje svakako je ono koje bi konzekvencijalisti podržali. Upitno je bi li ga podržali i deontolozi jer u deontološkoj etici ne bismo trebali biti odgovorni za nečiju smrt, a u ovome slučaju liječnik namjerno dopušta smrt jednoga pacijenta zbog boljitka druga četiri. No deontolozi također gledaju i na motivaciju pa bi se u ovome slučaju odluka liječnika mogla opravdati zato što nije želio ubiti jednoga pacijenta, nego spasiti četvero ljudi.

Zamislimo sada drugi primjer. U ambulantu te iste bolnice dovezena su četiri životno ugrožena pacijenta i svakome od njih potrebno je presaditi jedan organ kako bi preživjeli. Istovremeno, na rutinski sistematski pregled došao je jedan pacijent kojemu je pregledom ustanovljeno da je izvrsnoga zdravlja. Može li se sada, kako bi se spasilo četvoricu životno ugroženih pacijenata, uspavati jednoga zdravog i uzeti mu organe potrebne za spas spomenute četvorice? I u ovome primjeru imamo četiri pacijenta koja su životno ugrožena, a mogla bi se spasiti žrtvovanjem jednoga. Naizgled čini se da i u prvome i u drugome primjeru treba spasiti većinu žrtvovanjem jednoga pacijenta (Berčić, 2012: 290–291).

Da bismo učenicima/studentima pomogli u rješavanju ova dva slučaja, odnosno etička problema ili dileme, najprije trebamo s njima ponoviti temeljna obilježja etičkih teorija (deontološke etike i konzekvencijalizma). Prema deontološkoj etici, koja se temelji na dužnostima, dužnost je liječnika učiniti sve kako bi spasio ljudske živote. Dužnost poput *Ne ubij!* izražena pozitivno – uvijek štiti i čuvaj tuđi život – predstavlja jednu od temeljnih dužnosti koja se, općenito govoreći, smatra temeljima moralnosti. U prvome primjeru moguće je da čak i deontolozima nije sporna ispravnost toga da se dežurni liječnik odlučuje za spas četvorice pacijenata jer bolje je da spasi više života negoli manje kad već ne može spasiti sve. Odluka liječnika potpuno je ispravna iz perspektive druge etičke teorije – konzekvencijalizma – prema kojoj je, umjesto na dužnost, naglasak stavljen na posljedice nečijega djelovanja. Prema teoriji konzekvencijalizma ključno je proizvesti što je moguće veću sreću, ugodu za što veći broj ljudi i pritom nastojati umanjiti štetne učinke, bol i patnju, odnosno neugodu. Konzekvencijalisti, dakle, smatraju da je pri djelovanju ključno maksimizirati sreću, tj. ugodu, i minimizirati nesreću, tj. bol/neugodu. No, učenici i/ili studenti pri analizi ovoga slučaja trebali bi jasno razlikovati navedene dvije teorije i navedena dva primjera. Dok je prema temeljnim odrednicama konzekvencijalizma dopušteno *žrtvovati* jednu osobu za više ciljeve, u deontologiji to nije slučaj pa bi jednostavno bilo nedopustivo na ovakav način žrtvovati osobu koja je došla na sistematski pregled, iako bi se time moglo spasiti 5–6 osoba. U tome bi slučaju onaj koji *žrtvuje osobu*, u našem slučaju liječnik, zapravo bio ubojica – namjerno bi oduzeo život pacijentu koji je došao na rutinski pregled i za to bi morao preuzeti odgovornost.

S druge strane, iako konzekvencijalisti nemaju moralnih dvojbi oko toga što je ispravno u prvome primjeru, u drugome primjeru ista (konzekvencijalistička) odluka neće se činiti ispravnom. To, pojednostavljeno rečeno, znači da je, osim na temeljne razlike među teorijama, važno gledati i na specifične detalje koji su prisutni i koji upućuju na dobro ili loše moralno prosuđivanje koje će u konačnici voditi do dobrog ili lošega moralnog djelovanja (Ćurko, 2017: 139–151).

Obje izložene dileme primjeri su misaonoga eksperimenta koji je izuzetno koristan za analizu etičkih problema, slučajeva i dilema. Kao što Boran Berčić dobro zamjećuje „moralno obrazovanje ne sastoji se u usvajanju skupa moralnih pravila, već u razvijanju senzibiliteta koji nam omogućava uočavanje moralno relevantnih karakteristika“ (Berčić, 2012: 282). Da bismo to mogli postići, potrebno je analizirati velik broj etičkih problema i dilema te se neprekidno stavljati u poziciju svih uključenih strana. U nastavku Berčić pojašnjava što se time točno misli naglašavajući sljedeće: „Etika nije deduktivni skup principa te je se ne može tako ni učiti, etiku se uči razmatranjem pojedinih slučajeva i akumuliranjem iskustva, etiku se ne uči memoriranjem principa već izoštravanjem sposobnosti procjene.“ (Berčić, 2012: 282).

Za tu svrhu upravo misaoni eksperimenti, a pritom mislimo na slučajeve koji su se ili stvarno dogodili ili u kojima se za potrebe analize modeliraju postojeći slučajevi, pokazuju se kao izvrstan izbor.¹² Oni nam pomažu da lakše dođemo do dobrih rješenja, da uvidimo sve aspekte koje treba raščlaniti i pomno analizirati kako bismo došli do kvalitetnih odluka na temelju kojih ćemo djelovati. Ono što je ključno za nastavnike koji žele poticati kritičko čitanje jest da najprije upoznaju učenike i studente s etičkim teorijama koje će im pomoći provesti kvalitetnu analizu i doći do mogućega rješenja (i pri tom jasno razlikovati koje je rješenje za navedene etičke teorije, a koje za njih same i zašto je to tako). Također valja naglasiti da misaoni eksperimenti problemskoga tipa, koje smo upravo opisali, uz samu mrežu diskusije, u nastavi doprinose razvijanju već spomenutih intelektualnih vrlina, a s njima i razvijanju kritičkoga mišljenja. Mreža diskusije, kao i problemska nastava koja je usmjerena na to da se učenici/studenti usmjere na sagledavanje nekoga problema iz više perspektiva, polazišna je točka za razvoj kritičkih mislitelja.

4. Lažne vijesti (*fake news*) i mamci za klikove (*clickbaite*)

„Potreba da studenti čitaju kritički postaje sve važnija zbog ogromne količine informacija koje su im dostupne u elektronskom obliku. Časopisi i knjige su podložne uredničkoj reviziji što im osigurava određeni stupanj točnosti i objektivnosti. No, pojedinci mogu koristiti tekstove s interneta koji nemaju takvih ograničenja. Na čitatelju je da takvom tekstu pristupi kritički.“ (Benge Kletzien, Cota Bekavac, 2005: 14). Posljednje metode na koje se želimo osvrnuti postale su, na žalost, nužne u današnjemu digitalnom dobu, kako za nastavnike i odgajatelje tako i za učenike/studente/odgajanje. U uvodu smo navele da ćemo se osvrnuti na zabrinjavajuće velik manipulatívni pritisak koji dolazi s internetskih portala i društvenih mreža: mamce za klikove (*clickbait*) i lažne vijesti (*fake news*). Obradit ćemo ih zajedno budući da lažne vijesti nerijetko susrećemo u kombinaciji s mamcima za klikove, odnosno naslovi lažnih vijesti vrlo često su sastavljeni tako da ujedno budu i mamci za klikove.

Kako prepoznati mamce za klikove? Postoji nekoliko koraka. Prvo trebamo zamijetiti provokativan naslov koji privlači pozornost. Provokativan naslov, koji je često već sam po sebi (o)smišljen tako da izaziva emocije, ne mora nužno biti mamac za klikove, no svi mamci za klikove jesu provokativni naslovi koji gotovo odmah izazivaju određene emocije. Zašto? Zato što, vođeni emocijama, želimo kliknuti na naslov i detaljnije pročitati o čemu se radi, ili – manje promišljeno – želimo tekst iza provokativnog naslova podijeliti samo na temelju naslova. Zbog te naše potrebe da brzopleto podijelimo tekst samo na temelju naslova i emocija koje je naslov u nama izazvao, lažne vijesti i postaju problem jer se šire i objavljuju brzopleto i nekritično. Dobrom kritičkom mislitelju ne bi se trebalo događati da reagira *likeovima* ili ostalim *emoji*-znakovima, a još manje da dijeli neprovjereni sadržaj. Međutim, ako želimo provjeriti sadržaj koji se nalazi iza provokativnoga naslova, morat ćemo kliknuti na njega te tako i protiv svoje volje pospješiti zaradu onih koji lažne vijesti i mamce za klikove plasiraju.

Nakon što smo primijetili da je naslov možda i pretjerano provokativan, trebali bismo, koliko je to moguće, ignorirati broj reakcija, *likeova* i dijeljenja, jer njihov velik broj često ostavlja dojam da je sadržaj točan, iako on to nužno ne treba/mora biti. Sljedeći se korak odnosi na otvaranje članka, vijesti ili nekog drugog sadržaja na koji se naslov koji nam je privukao pozornost odnosi. Potom analiziramo je li naslov u skladu sa sadržajem. U slučaju lažnih vijesti najčešće to nije. Često se izostavljaju važni dijelovi ne bi li tekst postigao skandalozniji dojam. Drugi korak je da proučimo na kojoj je mrežnoj stranici prvotno sadržaj objavljen. Postoji li na toj stranici još sličnih članaka? Možemo li prepoznati kakav obrazac? Primjerice, mnogo je bombastičnih i šokantnih naslova koji izostavljaju bitne dijelove sadržaja. Također, često se stranice koje plasiraju lažne vijesti i mamce za klikove zovu slično kao poznate novine ili televizijske kuće (*The New York Times*, *The Guardian*, *Spiegel*, *Al Jazeera*, *CNN*, *BBC* itd.), no razlikuju se po jednom slovu (*Al Yeezira*, *The Gwardian*, *Siegel*, *CBB* i sl.), što nam je znak da su tu kako bi ostavile lažan dojam pouzdanosti jer čitatelji jedno izostavljeno ili krivo slovo često previde. Treći korak je da usporedimo na koliko je stranica sadržaj objavljen. Primjerice, može se dogoditi, što

¹² Analizom primjera, problema i slučajeva potiče se ispravno moralno rasuđivanje. Mnogi stručnjaci, naime, smatraju da se moral može učiti upravo učenjem moralnih pravila. Kada netko zna moralna pravila, očekuje se da će ih i primjenjivati, no to očito nije tako. Stoga misaoni eksperimenti i njihova analiza doprinose stvaranju indirektnoga moralnog iskustva nužnog za razvoj moralnoga rasuđivanja (pa tako i ponašanja), ali i kritičkoga mišljenja.

nije rijetkost, da je neka vijest objavljena na nekoliko nepouzdatih stranica, no i na nekoliko pouzdanih. Što tada? Trebalo bi pročitati sam članak i provjeriti na koga se referira autor. Ako se autor ni na koga ne referira, a izvori su anonimni, vijest/članak/sadržaj u najmanju je ruku sumnjiv.

Osim zarade lažne vijesti imaju još jedan motiv – nametanje mišljenja, stavova i uvjerenja autora. Dezinformacija ili nepotpuna informacija oduvijek je bila, a i dalje jest, najomiljenije sredstvo propagande i toga svaki kritički mislitelj treba biti svjestan. Stoga se čitatelj uvijek valja zapitati jesu li mu pružene informacije s obje (ili više) strana ili samo s jedne. Ne treba ni naglašavati da lažne vijesti ili manipulativni tekstovi često prikazuju događaje ili teme jednostrano.

Na koncu bismo upozorile na još jednu kategoriju lažnih vijesti koje zapravo uopće ni nisu vijesti, a ni nužno lažne. U svome članku Tihomir Marjanac daje primjer: „Tako na primjer ovih dana možemo pročitati da se na nekom dijelu Antarktike otopio led. To je istina, ali nije vijest. Zašto? Zato što je to sezonska pojava koja se događa krajem svakog ljeta i to na udaljenim otocima. [...] Nekritičko pisanje, ili bolje reći tendenciozno, neprovjeravanje činjenica, i stavljanje stvarnih podataka u pogrešan kontekstualni okvir su manifestacije manipuliranja informacijama. [...] Tu vijest su prenijeli svi mediji [...]“ (Marjanac, 2020.)

Mnogi su internetski tekstovi često potpuno irelevantni. Ako se pitamo je li ova vijest relevantna za stanje svijeta i globalnoga zatopljenja, odgovor je očito negativan. Stoga si možemo postaviti još pitanja koja će nam pomoći u analizi: Zašto je ovo važno?, Je li ova vijest relevantna?, Je li relevantna za mene? I na koncu krucijalno pitanje: Zašto je ovo netko napisao? Odgovor, u slučaju lažnih vijesti, najčešće nije dubokouman i svodi se upravo na to da netko zarađuje na klikovima, a u tomu slučaju prestaju biti važne točnost i relevantnost vijesti, odnosno tekstova.

Dakle, sve vezano za aktivno i kritičko čitanje, uključujući tehnike koje smo potanko izložile i potkrijepile primjerima, u velikoj mjeri mogu suzbiti naše nesnalaženje na društvenim mrežama i platformama. Svako razvijanje i učenje kritičkoga mišljenja doprinosi kritičkomu čitanju tekstova, pogotovo onih plasiranih na internetu. Budući da danas svi *googlamo* kada nešto nismo sigurni, oprez je prijeko potreban, a učenici/studenti koji razvijaju kritičko mišljenje svakako će pretvoriti taj oprez u svoju prednost.

Zaključak

Ovim smo radom željele upozoriti na važnost aktivnoga i kritičkoga čitanja kao na ključne segmente za poticanje i usavršavanje kritičkoga mišljenja koje predstavlja neizostavnu komponentu u odgojno-obrazovnim nastojanjima. Kako bi pojedinac bio osposobljen za samostalno, kritičko i kreativno mišljenje, on treba najprije ovladati različitim tehnikama čitanja i pisanja. Te će mu tehnike pomoći da ispravno i logički promišlja, a potom i djeluje. Nadalje, te će tehnike pojedincu pomoći u pripremi za ispravno promišljanje, zatim u donošenju dobrih odluka, a nakon toga i u poduzimanje „pravih“ koraka koje će svakodnevno primjenjivati u praksi. U tom vidu dobro je učenje ili poučavanje uvijek započeti aktivnim, odnosno interaktivnim čitanjem na koje se spontano nadovezuje kritičko čitanje.

Na tehnike kritičkoga čitanja, koje su u radu predstavljene, obično se dalje nadovezuju različite varijante kritičkoga pisanja i/ili različite inačice filozofske rasprave, često u obliku debata u kojima se, analizirajući mnoge etičke slučajeve kroz problemski pristup, može naučiti „bolje“ misliti, što ujedno znači i bolje postupati i bolje se ponašati. Sve to predstavlja jedan od ključnih ciljeva odgojno-obrazovnoga sustava ili, preciznije govoreći, odgoja kojemu je s jedne strane cilj da nas zaštiti od raznih štetnih utjecaja ili upozori na njih, osobito u digitalnome svijetu, a s druge strane da nas potakne da sami postanemo kritički mislitelji.

Literatura

- Benge Kletzien, Sharon; Cota Bekavac, Miljenka. 2005. *Čitanje, pisanje i rasprava za poticanje kritičkog mišljenja*. Forum za slobodu odgoja. Zagreb.
- Berčić, Boran. 2012. *Filozofija* (sv. 1). Ibis grafika. Zagreb.
- Buchberger, Iva. 2012. *Kritičko mišljenje. Priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Udruga za razvoj visokoga školstva Universitas. Rijeka.
- Buchberger, Iva. 2023. *Kritičko mišljenje: Peace, Love & Rock and Roll*. Priručnik za edukatore. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci. Udruga za razvoj visokoga školstva Universitas.
- Ćurko, Bruno. 2017. *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*. Hrvatsko filozofsko društvo. Zagreb.
- Ćurko Bruno; Škerbić, Matija Mato. 2019. *Filozofija – ma što pak je to? 13 priča o antičkim filozofima*. Udruga za poticanje neformalnog obrazovanja, kritičkog mišljenja i filozofije u praksi „Mala filozofija“. Zadar.
- Djui, Džon [Dewey, John]. 1966. [1970]. *Vaspitanje i demokratija (uvod u filozofiju vaspitanja)*. Obod. Cetinje.
- Dewey, John. 1952. *Experience and education*. Macmillan. New York.
- Fisher, Alec. 2011. *Critical Thinking. An Introduction. 2nd Edition*. Cambridge University Press. Exeter.
- Frankena, William K. 1998. *Etika*. KruZak. Zagreb.
- Golubović, Aleksandra, 2013. *Uvod u Kierkegaardovu antropologiju*. Filozofski fakultet u Rijeci. Rijeka.
- Golubović, Aleksandra; Angelovski, Laura. 2017. *Metodika nastave filozofije* (e-skripta). Filozofski fakultet u Rijeci. Rijeka.
- Hitchcock, David. 2018. “Critical Thinking“. Stanford Encyclopedia of Philosophy.
<https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/> (pristupljeno 21. prosinca 2021.)
- Inovativne metode rada, učenja i poučavanja. Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje. 2016. Forum za slobodu odgoja.
http://www.stem-genijalci.eu/wp-content/uploads/eucenje/cip/Prirucnik_Kriticko_citanje_web.pdf
(pristupljeno 14. listopada 2021.)
- Kierkegaard, Sören. 2000. *Strah i drhtanje*. Verbum. Split.
- Marjanac, Tihomir. 2020. „Fake news i kako ih prepoznati?“
<https://panopticum.hr/fake-news-i-kako-ih-prepoznati/> (pristupljeno 2. studenog 2021.)
- McNaughton, David. 2010. *Moralni pogled. Uvod u etiku*. Educa. Zagreb.
- Paul, Richard; Elder, Linda. 2008. *The Miniature Guide for Critical Thinking. Concepts and Tools*. The Foundation for Critical Thinking.
- Savater, Fernando. 1998. *Etika za Amadora*. Educa. Zagreb.
- Strahovnik, Vojko. 2018. *Moralna teorija. O prirodi moralnosti*. Naklada Lara. Zagreb.

READING TO DEVELOP CRITICAL THINKING

In this paper we start from the definition and the importance of critical thinking for contemporary upbringing and education. After we have determined the basic characteristics connected to the concept of critical thinking, doing so to encourage students to engage in critical reading, we will move on to the debate concerning concepts such as analytical reading and critical reading. We believe reading to be one of the key *tools* through which knowledge is acquired, but also to be one of the most pertinent ways through which one can practice and encourage intellectual virtues. Bearing in mind the many aspects of this topic, we will put forward several practical methods or techniques through which teachers and professors can help their students in practicing critical thinking and developing intellectual virtues. Lastly, we will show ways in which false news and click baits in the digital texts published on the Internet can be seen through and recognized. This can contribute to the proper formation of opinions and beliefs as well as to the development of critical thinking.

Key words: critical reading, reading techniques, critical thinking, philosophy, literature

Andrea-Beata JELIĆ

ČITANJE NA STRANOM JEZIKU U DIGITALNOM OKRUŽENJU

Čitanje je temeljna generička intelektualna vještina nužna za uspješno djelovanje u suvremenom svijetu (Kolić-Vehovec, 2013). Osim u komunikacijskim situacijama na materinskom jeziku ova jezična djelatnost iznimno je važna i u procesu ovladavanja inim jezikom. Digitalno okruženje utječe na sve tri sastavnice čitanja – tekst, zadatak i čitatelja (Singer, Alexander, 2017), a razumijevanje digitalnih tekstova zahtijeva posjedovanje različitih vještina i strategija (Leu i sur., 2017). U tom smislu strategije čitanja u digitalnom okruženju uključuju četiri tipa strateškog ponašanja: tradicionalne kognitivne strategije, nove kognitivne strategije, strategije vrednovanja i strategije komunikacije (Li, 2020). Cilj je rada razmotriti čitateljske navike i stavove studenata francuskog i studenata španjolskog jezika Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu na preddiplomskoj i diplomskoj razini studija, percipiranu uporabu strategija čitanja u digitalnom okruženju te ulogu više čimbenika u tom procesu. Kvantitativni i kvalitativni podaci prikupljeni su *online* upitnikom koji uključuje i čestice SLORSI skale (Li, 2020) kojom se mjeri uporaba strategija čitanja u digitalnom okruženju u kontekstu inoga jezika. Rezultati upućuju na raznolike navike i pozitivne stavove studenata, umjerenu uporabu strategija čitanja te važnu ulogu jezičnog znanja i razine ovladanosti vještinom čitanja.

Ključne riječi: čitanje na stranom jeziku, digitalno okruženje, strategije čitanja u digitalnom okruženju, hrvatski studenti

Uvod

Čitanje je temeljna generička intelektualna vještina nužna za uspješno djelovanje u raznim područjima svakodnevnog života (Kolić-Vehovec, 2013). Riječ je o jezičnoj djelatnosti usmjerenoj na razumijevanje pisanog teksta pri čemu čitatelj povezuje informacije iz teksta sa svojim prethodnim (jezičnim i izvanjezičnim) znanjem te tako aktivno oblikuje njegovo značenje. Kao kognitivna aktivnost čitanje uključuje više sastavnica: od prepoznavanja slova i riječi, preko procesiranja rečenica do oblikovanja značenja cijelog teksta (Kolić-Vehovec, Bajšanski, 2001). Drugim riječima, a kako navodi Peti-Stantić (2019), za uspješno čitanje potrebni su, između ostalog, fonološka svjesnost, sposobnost dekodiranja, poznavanje značenja riječi, zaključivanje značenja riječi iz konteksta te uočavanje formalnih i sadržajnih odnosa među riječima i rečenicama, kao i na razini samog teksta. Kolić-Vehovec i Bajšanski (2001) dodatno naglašavaju važnost metakognitivne sastavnice čitanja u smislu sposobnosti nadgledanja razumijevanja i reguliranja samog procesa čitanja uporabom prikladnih strategija s obzirom na to da ona značajno pridonosi razumijevanju teksta. Čitanje se ujedno smatra i jednim od značajnijih čimbenika koji utječu na uspjeh u učenju na svim razinama obrazovanja (Mikulec, 2016). U novije vrijeme razmatra se i uloga okruženja u kojem se čitanje odvija jer osim tradicionalnog, tiskanog okruženja suvremeno doba i informacijske tehnologije čitateljima omogućuju čitanje u digitalnom okruženju.

1. Vještina čitanja na stranom jeziku

Osim u komunikacijskim situacijama na materinskom jeziku vještina čitanja je iznimno važna i u procesu ovladavanja inim jezikom pa problematika čitanja na stranom jeziku predstavlja zasebno područje zanimanja i istraživanja. Teorije i modeli čitanja na materinskom jeziku snažno su utjecali na poimanje čitanja na stranom jeziku. Usprkos razumijevanju čitanja kao univerzalnog procesa, postojanju zajedničkih mehanizama za obradu podataka na svim jezičnim razinama kao i određenih urođenih sposobnosti čitatelja poput, primjerice, brzine kognitivnog procesiranja, metalingvističke svjesnosti, prepoznavanja uzoraka i sličnog (Lukica, 2017), postoje temeljne razlike između čitanja na materinskom jeziku i čitanja na stranom jeziku (Koda, 2005). Prema Šamo (2014) one se najčešće očituju u razlikama vezanima za jezik i procesiranje jezika, individualnim i iskustvenim razlikama te društvenim, kulturalnim i institucionalnim razlikama, a Grabe i Stoller (2002) posebno ističu ograničenu razinu ovladanosti stranim jezikom na svim jezičnim razinama (s posebnim naglaskom na

leksičko znanje), ograničenu uporabu strategija, ograničenu izloženost stranom jeziku te nedostatak svjesnosti o ulozi društvenih i kulturnih čimbenika u procesu čitanja.

Uspješno čitanje uključuje i nadgledanje razumijevanja kao i reguliranje procesa čitanja pa u tom smislu uporaba strategija čitanja, između ostalog, olakšava i unaprjeđuje razumijevanje teksta i važan je metakognitivni vid tog procesa. Strategije se mogu definirati kao svjesni i namjerni postupci koji korisniku omogućuju da postigne neki cilj (Kolić-Vehovec, Muranović, 2004) što bi u našem kontekstu bilo unaprjeđenje procesa učenja. Strategije čitanja na stranom jeziku pak, prema Šamo (2014), korisne su kad čitatelj ima poteškoća pri razumijevanju teksta pa ih se može promatrati i kao postupke potrebne za konstrukciju značenja. Više je mogućih klasifikacija strategija čitanja. U općenitom smislu možemo govoriti o općim i lokalnim strategijama (Carell, 1989) pri čemu su, kako navodi autorica, opće strategije čitanja zapravo strategije razumijevanja i nadziranja razumijevanja teksta na globalnoj razini teksta (primjerice, predviđanje sadržaja, prepoznavanje strukture teksta, integriranje informacija, korištenje znanja o svijetu ili tumačenje teksta) dok su lokalne strategije usmjerene na razumijevanje određenih jezičnih jedinica (primjerice, ponovno čitanje, propitivanje značenja riječi, rečenica, rješavanje leksičkih i sintaktičkih problema). Mokhtari i Sheorey (2002) proširuju ovu klasifikaciju te govore o globalnim strategijama čitanja (primjerice, svjesnost o svrsi čitanja, oslanjanje na znanje o svijetu, prelijetanje teksta, pogađanje sadržaja, kritika procjena informacija u tekstu), pomoćnim strategijama čitanja (primjerice, vođenje bilješki tijekom čitanja, podvlačenje ili zaokruživanje informacija, uporaba rječnika, prevođenje na materinski jezik) te o strategijama rješavanja problema čitanja (primjerice, prilagodba brzine čitanja, ponovno čitanje problematičnih dijelova, pogađanje značenja nepoznatih riječi ili izraza).

Prema Šamo (2014) strategijski osviješten čitatelj razvio je sposobnost selektivnog i prilagodljivog ponašanja u sve tri faze čitanja. Najveći dio strategijskog procesiranja svakako se odvija tijekom samog čitanja pri čemu čitatelj aktivno oblikuje značenje teksta koji čita a na temelju eksplicitnih informacija iz teksta i vlastitog znanja o svijetu čitanja. Istraživanja o uporabi strategija čitanja pri razumijevanju teksta na stranom jeziku (Anderson, 1991; Ikeda, Takeuchi, 2006; Mokhtari, Sheorey, 2002; Wang, 2016) pokazala su da su kompetentni čitatelji oni koji kreativno upotrebljavaju širok raspon strategija te upravo učinkovita uporaba strategija općenito razlikuje uspješnije učenike od onih manje uspješnih.

2. Čitanje u digitalnom okruženju

Osim u tradicionalnom okruženju u današnje vrijeme aktivnost čitanja odvija se i u digitalnom okruženju¹ koje igra važnu ulogu u svakodnevnom životu pojedinca, stoga je današnji život postao nezamisliv bez informacija koje digitalni mediji pružaju. U tom smislu Leu i suradnici (2017) govore o pojmu tzv. novih pismenosti (engl. *new literacies*) koji obuhvaća vještine, strategije i nove poglede nužne za uporabu informacija i komunikacijske tehnologije koji se ubrzano mijenjaju te kako bi se mogao potpuno iskoristiti potencijal digitalnog okruženja. Nove pismenosti, kao skup višestrukih i višeslojnih vještina, između ostalog, sastoje se od vještine traženja, vrednovanja, sintetiziranja informacija na internetu što pridonosi višoj razini razumijevanja sadržaja s kojima se čitatelj susreće u digitalnom okruženju. Pri tomu čitatelj rabi više postupaka: prvo identificira važna pitanja, zatim locira informacije, kritički ih vrednuje te sintetizira, da bi ih na kraju mogao po potrebi prenijeti drugim zainteresiranim pojedincima u svojem okruženju (Leu i sur., 2013, 2017).

Istraživanja su pokazala (Anderson, 2003; Jurić, 2017; Reiber-Kuijpers i sur., 2021) da čitanje u digitalnom i tradicionalnom okruženju nisu sasvim identični procesi jer čitateljsko ponašanje, između ostalog, oblikuje i kontekst u kojem se čitanje odvija. Iako se čitatelj dok čita u digitalnom okruženju oslanja na svoju vještinu čitanja u tradicionalnom okruženju, razumijevanje tekstova zahtijeva od njega posjedovanje dodatnih vještina i strategija. Drugim riječima, kad se umjesto u tradicionalnom, linearnom² okruženju čitatelj susretne, primje-

¹ U našem kontekstu pojam tradicionalno okruženje odnosi se na čitanje tiskanog, „papirnatog“ medija, a pojam digitalno okruženje na čitanje s ekrana (Jurić, 2017).

² Linearno čitanje uključuje čitanje cijelog teksta od početka do kraja i često se odnosi na čitanje tiskanog teksta. Nelinearno čitanje obično susrećemo kod čitanja u digitalnom okruženju; ono je razgranato u više smjerova pri čemu čitatelj preskače rečenice i odlomke i prelazi na druge članke (Jurić, 2017: 20).

rice, s poveznicama prema drugim mrežnim stranicama, koje su tipične za strukturu digitalnih tekstova, mora svoje čitateljsko ponašanje u određenoj mjeri prilagoditi kako bi se mogao nositi s višeslojnošću tekstova u digitalnom okruženju dok nastoji biti usmjeren na sam proces čitanja ili pretraživanje informacija (Li, 2020). Stoga ne čudi rastući interes istraživača za čitateljsko ponašanje i oblikovanje značenja u digitalnom okruženju (Cho, Afflerbach, 2017; Leu i sur., 2013; Li, 2020; Madhumathi, 2020).

Digitalno okruženje, dakle, predstavlja novi izazov, ali i priliku za razvoj čitateljske kompetencije kako na materinskom tako i na stranom jeziku. U procesu ovladavanja stranim jezikom čitanje u digitalnom okruženju vrijedan je izvor jezičnog unosa te omogućuje učenicima susret s jezikom u prirodnom okruženju. Čitanje možemo promatrati i kroz njegove tri sastavnice – tekst, zadatak čitanja i čitatelja – a čitanje u digitalnom okruženju utječe na sva tri spomenuta područja (Singer i Alexander, 2017). Kako navode Reiber-Kuijpers i suradnici (2021), kad govorimo o tekstu na stranom jeziku u digitalnom okruženju, treba spomenuti dostupnost i mogućnost odabira autentičnih³ tekstova, stupnjeve linearnosti⁴, zatim značajke formata i izgleda samog teksta, kao i dostupnost digitalnih alata tijekom čitanja poput, primjerice, alata za izradu bilješki ili oznaka te *online* rječnika. U odnosu na zadatak čitanja na stranom jeziku, on je obično povezan s određenom svrhom čitanja (zabava, traženje određenih informacija, čitanje radi razumijevanja glavnih ideja, akademske potrebe), uključuje svjesni odabir čitateljskog puta u smislu potrage, odabira i same navigacije digitalnim tekstom, često je usmjeren ne samo na razumijevanje teksta nego i na upravljanje informacijama iz različitih izvora (vrednovanje, provjera, sintetiziranje), a od čitatelja se očekuje određeni stupanj interakcije kako s tekstom i okruženjem u kojem čita tako i s ostalim čitateljima i samim sobom. Konačno, kada je riječ o samom čitatelju stranog jezika, na proces čitanja u digitalnom okruženju zasigurno utječu i njegova razina poznavanja jezika i ovladanosti vještinom čitanja, percepcija kao čitatelja te prethodno znanje o svijetu.

Kao i kod čitanja u tradicionalnom okruženju, strategije čitanja važne su i pri čitanju u digitalnom okruženju. Razvoj potrebnog znanja, vještina i strategija čitanja u digitalnom okruženju zahtijeva praksu, ali i promišljanje o sadržaju i kvaliteti tekstova (Reiber-Kuijpers i sur., 2021). Kao što smo spomenuli, za čitatelje na stranom jeziku taj je zadatak još zahtjevniji s obzirom na ograničenu ovladanost pojedinim sastavnicama komunikacijske kompetencije te često nedovoljno znanje o svijetu.

U istraživanjima čitanja na stranom jeziku u digitalnom okruženju (Altay, Altay, 2017; Chen, 2015; Cheng, 2016; De Leon, Tarrayo, 2014) primjenjuju se validirani upitnici OSORS (engl. *Online Survey of Reading Strategies*) autora Andersona (2003), SORS (engl. *Survey of Reading Strategies*) Mokhtarija i Sheoreya (2002) te MARSII (engl. *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory*) Mokhtarija i Reichard (2002), a pomoću sva tri može se ispitivati učestalost uporabe tri skupine strategija: globalnih strategija, strategija rješavanja problema i potpornih strategija. Ističemo i recentni instrument SLORSI (engl. *Second Language Online Reading Strategies Inventory*) koji je razvio Li (2020) kao reakciju na prethodne instrumente koji, prema njegovu mišljenju, nisu u dovoljnoj mjeri uzimali u obzir posebnosti čitanja u digitalnom okruženju, nego su se u prevelikoj mjeri temeljili na ponašanju čitatelja u tradicionalnom okruženju. Instrumentom se može ispitati tri vida strategija čitanja u digitalnom okruženju – kognitivni, metakognitivni i društveni vid. Osim kognitivnog i metakognitivnog vida koji su prisutni i kod tradicionalnog čitanja, digitalno okruženje, kako ističe Li, omogućuje transformaciju čitanja iz individualnog u suradnički čin. Drugim riječima, čitatelji, zahvaljujući novim informacijama i komunikacijskoj tehnologiji, surađuju u otkrivanju značenja tekstova, rješavaju probleme, postavljaju si pitanja, raspravljaju i dijele razmišljanja. Ta vrsta interakcije trebala bi unaprijediti svjesnost čitatelja i pomoći im tijekom procesa učenja (Leu i sur., 2017). U tom smislu moguće je ispitati četiri tipa strateškog ponašanja: (1) tradicionalne kognitivne strategije – zaključivanje, prelijetanje (engl. *skimming*) i prevođenje, (2) nove kognitivne strategije – pronalaženje, sažimanje, spremanje i navigaciju, (3) strategije vrednovanja i (4) strategije komunikacije. Rezultati istraživanja koja je provela Madhumathi (2020) primjenjujući navedeni instrument sa studentskom populacijom, učenicima engleskog kao drugog jezika, u indijskom kontekstu po-

³ Za razliku od, primjerice, prilagođenih (udžbeničkih) tekstova.

⁴ Prema stupnju linearnosti tekstova u digitalnom okruženju možemo razlikovati linearne tekstove čiji je format jednak formatu tiskanih tekstova, polulinearne tekstove koji sadrže, primjerice, bilješke ili glose, i nelinearne tekstove koji sadrže umetnute poveznice prema drugim mrežnim stranicama (Reiber-Kuijpers i sur., 2021: 7).

kazuju da sudionici općenito umjereno često rabe strategije čitanja u digitalnom okruženju te da je potrebno razvijati njihovu svjesnost u tom području. Pritom se najčešće koriste strategijama vrednovanja te strategijama navigacije, pronalaženja i sažimanja. Najrjeđe se koriste strategijom prevođenja. Također, rezultati upućuju na umjerenu povezanost između uporabe strategija čitanja u digitalnom okruženju te ovladanosti vještinom čitanja na engleskom jeziku.

Istraživanja o čitanju u digitalnom okruženju u Hrvatskoj bavila su se učenicima različite dobi koji čitaju na materinskom jeziku (Jurić, 2017; Prelog Vujić, 2020) dok pitanje čitanja na stranom jeziku u digitalnom okruženju, prema našim saznanjima, još nije bilo predmetom istraživanja.

3. Metodologija istraživanja

Na temelju dosad navedenog željeli smo razmotriti pitanje čitanja na stranom jeziku u digitalnom okruženju u nacionalnom kontekstu. Cilj je našeg istraživanja rasvijetliti različite dimenzije vještine čitanja na stranom jeziku u digitalnom okruženju na primjeru studenata dvaju romanskih jezika – španjolskog i francuskog. Ispitat će se čitateljske navike i stavovi studenata, percipirana uporaba strategija čitanja u digitalnom okruženju te uloga više čimbenika, poput prirode stranog jezika na kojem se čita, razine znanja stranog jezika, razine ovladanosti vještinom čitanja te razine studija sudionika istraživanja.

Skupinu sudionika činilo je 73 studenta španjolskog (53,4 %) i francuskog (46,6 %) jezika na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Većina su sudionika žene (87,7 %) u dobi između 18 i 28 godina ($M = 22,03$; $SD = 2,68$). Preddiplomski studij pohađa 41,1 % sudionika, a diplomski 58,9 %. Srednja ocjena tijekom studija iznosi 4,03 ($SD = 0,55$), a iz kolegija Jezične vježbe 3,93 ($SD = 0,75$). Samoprocijenjena je razina znanja španjolskog odnosno francuskog jezika sudionika prema ZEROJ-u (Vijeće Europe, 2005): A1 2,7 %, A2 5,5 %, B1 28,8 %, B2 35,6 %, C1 20,5 %, C2 6,8 %. Samoprocijenjena je razina ovladanosti vještinom čitanja na španjolskom odnosno francuskom jeziku prema ZEROJ-u (Vijeće Europe, 2005): A2 6,8 %, B1 19,2 %, B2 35,6 %, C1 30,1 %, C2 8,2 %.

Za potrebe istraživanja prikupljeni su kvalitativni i kvantitativni podaci, i to pomoću upitnika. U prvom dijelu upitnika prikupljeni su demografski podaci. U drugom dijelu upitnika nizom otvorenih i zatvorenih pitanja ispitane su čitateljske navike studenata u digitalnom okruženju u smislu količine vremena koje se provodi u digitalnom okruženju općenito te čitajući na materinskom i na stranom jeziku, vrste aktivnosti koje se odvijaju u digitalnom okruženju te vrste tekstova koje u tom okruženju sudionici čitaju na stranom jeziku. Trećim dijelom upitnika ispitali su se stavovi studenata prema čitanju na španjolskom, odnosno francuskom jeziku u smislu procjene važnosti određenih značajki teksta, zadatka i samog čitatelja, izazova s kojima se susreću tijekom čitanja, samoprocjene čitateljske kompetencije te naklonosti prema čitanju u digitalnom okruženju na španjolskom odnosno francuskom jeziku. U četvrtom dijelu upitnika sudionicima je ponuđen validirani upitnik o strategijama čitanja na inom jeziku u digitalnom okruženju SLORSI (Li, 2020) te su na Likertovoj skali od pet stupnjeva (od 1 – nikad do 5 – uvijek) sudionici iskazivali u kojoj se mjeri određeno čitateljsko ponašanje (29 čestica) odnosi na njih. Hijerarhijskom konfirmatornom analizom potvrđena je struktura upitnika s četiri nadređena faktora koji predstavljaju tipove strateškog ponašanja te devet faktora nižeg reda koji predstavljaju pojedine strategije čitanja u digitalnom okruženju. U petom dijelu upitnika sudionici su na skali od šest stupnjeva od A1 do C2 prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike (Vijeće Europe, 2005) na temelju opisa (deskriptora) procjenjivali svoju razinu poznavanja španjolskog odnosno francuskog jezika te također na skali od šest stupnjeva od A1 do C2 razinu ovladanosti vještinom čitanja na francuskom odnosno španjolskom jeziku. Upitnik se ispunjavao u elektroničkom obliku, što je trajalo do 15 minuta, a za analizu podataka (deskriptivna statistika, koeficijent pouzdanosti, korelacije i t-test) primijenjen je program SPSS 24.

4. Rezultati istraživanja

U nastavku prikazat ćemo rezultate istraživanja značajki čitanja na stranom jeziku u digitalnom okruženju studenata dvaju romanskih jezika - španjolskog i francuskog. Prvo ćemo prikazati njihove čitateljske navike i

stavove prema čitanju u digitalnom okruženju, zatim ćemo se usredotočiti na vrste i učestalost uporabe strategija čitanja u digitalnom okruženju, kao i na povezanost među pojedinim vrstama strategija, a na kraju promotriti moguću ulogu određenih čimbenika u uporabi strategija čitanja na stranom jeziku u digitalnom okruženju.

4.1. Čitateljske navike i stavovi prema čitanju na stranom jeziku u digitalnom okruženju

Kada je riječ o čitateljskim navikama, sudionici relativno mnogo vremena provode u digitalnom okruženju: većina sudionika procjenjuje da je to između dva i četiri sata dnevno (54,8 %), a čak trećina (34,2 %) između pet i sedam sati dnevno. Ostali navode da provode manje od jednog sata (1,4 %) ili više od sedam sati dnevno (9,5 %). Pritom se digitalnim okruženjem najčešće koriste za komunikaciju ($M = 4,48$; $SD = 0,70$), zabavu ($M = 4,14$; $SD = 0,94$) i informiranje ($M = 4,08$; $SD = 1,01$), a nešto rjeđe za akademske ($M = 3,88$; $SD = 0,89$) i ostale potrebe ($M = 3,38$; $SD = 1,08$). Trećina sudionika u digitalnom okruženju stranim se jezikom koristi do 20 % vremena, trećina sudionika između 20 % i 40 % vremena, a trećina sudionika više od toga. U vremenu provedenom u digitalnom okruženju na stranom jeziku za dvije trećine sudionika udio čitanja iznosi do 40 %. Na francuskom, odnosno španjolskom jeziku sudionici najčešće čitaju više puta tjedno (41,1 %), iako određeni postotak sudionika procjenjuje da to čini rijetko (24,7 %). Više puta mjesečno na tim stranim jezicima čita 17,8 % sudionika, 13,7 % čita svaki dan, a 2,7 % procjenjuje da ne čita nikad. Na kraju, na stranom jeziku najčešće čitaju kratke odlomke – SMS poruke, statuse na Facebooku, vrlo kratke vijesti ($M = 3,59$; $SD = 1,22$), potom slijede skripta i bilješke ($M = 3,36$; $SD = 1,21$), srednje dugi tekstovi – blogovi i novinski tekstovi ($M = 3,01$; $SD = 1,02$) i ostali tekstovi ($M = 2,58$; $SD = 1,06$) dok su najmanje zastupljena književna djela ($M = 2,32$; $SD = 1,17$), srednje dugi popularni i znanstveni tekstovi ($M = 2,23$; $SD = 0,96$) te stručne i znanstvene knjige ($M = 2,14$; $SD = 1,05$).

Kada govorimo o stavovima o čitanju na stranom jeziku u digitalnom okruženju, 64,4 % sudionika voli čitati i u tom okruženju, 8,2 % ne voli, a 27,4 % ne zna. Stavovi sudionika prema odabranim značajkama čitanja u digitalnom okruženju povezanima s tekstom, zadatkom i čitateljem (Reiber-Kuijpers i sur., 2021; Singer, Alexander, 2017) prikazani su u *Tablici 1*.

Tablica 1: Stavovi sudionika prema značajkama čitanja u digitalnom okruženju

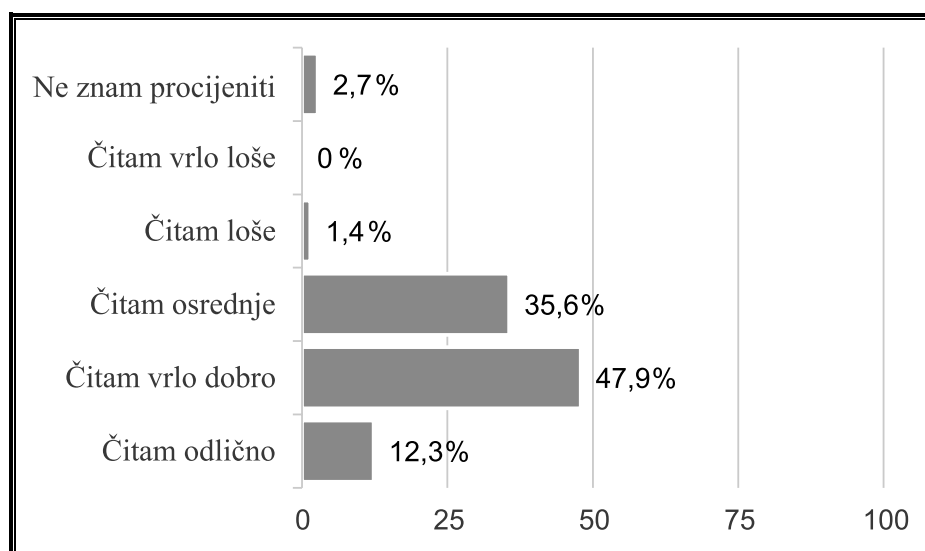
Značajke čitanja u digitalnom okruženju	M	SD
tekst		
lakša i brža dostupnost autentičnih tekstova	4,30	,96
dostupnost digitalnih alata – glosara, bilješki, <i>online</i> rječnika	4,22	1,13
različiti stupnjevi linearnosti tekstova (što omogućuje odabir između npr. brzog pregledavanja, preskakanja, korištenja poveznica u tekstu ili pak čitanja korak po korak od početka do kraja)	3,74	1,10
format teksta, primjerice vizualni elementi i multimedija	3,74	1,05
zadatak		
postojanje ciljane svrhe čitanja	3,90	1,03
postojanje više mogućih čitateljskih putova za traženje, odabir i navigaciju digitalnim tekstovima	3,58	1,15
postojanje različitih vrsta interakcije: s tekstom, čitateljskim okruženjem, samim sobom, ostalim čitateljima	3,29	1,12
čitatelj		
razina poznavanja španjolskog/francuskog jezika	4,34	,93
razina ovladanosti vještinom čitanja	4,29	,90
prethodna znanja, primjerice, kulturološka ili o temi teksta	3,92	1,11
slika o sebi kao o čitatelju	3,68	1,10

Kao što možemo vidjeti, u odnosu na tekst, sudionici kao izrazitu prednost percipiraju činjenicu da su im tekstovi u digitalnom okruženju puno lakše i brže dostupni ($M = 4,30$; $SD = 0,96$) nego oni u tradicionalnom okruženju što se odnosi i na činjenicu da su im tijekom čitanja u digitalnom okruženju dostupni različiti digitalni alati poput *online* rječnika, bilješki ili različitih vrsta glosara ($M = 4,22$; $SD = 1,13$). U nešto manjoj mjeri, ali isto relativno visoko, vrednuju različite stupnjeve linearnosti koje im nudi digitalni tekst ($M = 3,74$; $SD = 1,10$) što im omogućuje i fleksibilnost tijekom čitanja, a pozitivno ocjenjuju i značajke vezane za sam format digitalnog teksta ($M = 3,74$; $SD = 1,05$). U odnosu na značajke vezane za zadatak čitanja značajna im je svrha čitanja ($M = 3,90$; $SD = 1,03$), u nešto manjoj mjeri ocjenjuju važnim postojanje više mogućih čitateljskih putova za traženje, odabir i navigaciju tekstovima ($M = 3,58$; $SD = 1,15$), a najmanje su im važne različite vrste interakcije koje im čitanje u digitalnom okruženju pruža ($M = 3,29$; $SD = 1,12$). Značajke čitanja u digitalnom okruženju vezane za samog čitatelja sudionici ocjenjuju najvažnijima za čitanje na stranom jeziku. U prvom se redu to odnosi na važnost razine poznavanja samog stranog jezika ($M = 4,34$; $SD = 0,93$), nešto manje, ali i dalje značajno, na razinu ovladanosti vještinom čitanja na stranom jeziku ($M = 4,29$; $SD = 0,90$), tu je i znanje o svijetu ($M = 3,92$; $SD = 1,11$), a najmanje važnom procjenjuju sliku koju korisnik ima o sebi kao o čitatelju ($M = 3,68$; $SD = 1,10$).

Također, tijekom čitanja susreću se s nekim izazovima koji se posebno odnose na sljedeća tri područja: 70 % sudionika spominje nedovoljnu leksičku kompetenciju kao osnovni problem tijekom čitanja na stranom jeziku u digitalnom okruženju, a najčešće se radi o leksičkim jedinicama općeg jezika, stručnog jezika, kolokvijalnog govora ili određenim sintagmama; 20 % sudionika naglašava probleme vezane za koncentraciju (vezanu uz preglednost teksta ali i uz izvantekstualne elemente koji odvlače pažnju čitatelja) i naprezanje vida pri čitanju s ekrana; 10 % sudionika spominje problem s resursima, primjerice u smislu potrebe plaćanja pristupa određenim sadržajima poput novina ili časopisa.

Ispitali smo i kako sudionici samoprocjenjuju čitateljsku kompetenciju na francuskom/španjolskom jeziku u digitalnom okruženju, a rezultati su prikazani u *Grafikonu 1*.

Grafikon 1: Samoprocjena čitateljske kompetencije na stranom jeziku u digitalnom okruženju

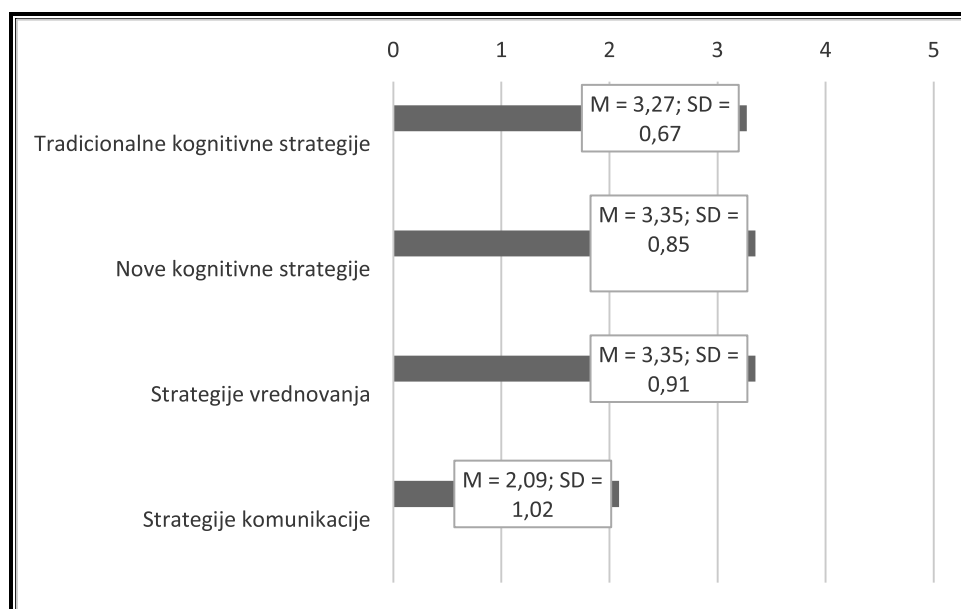


Najviše sudionika (47,9 %) smatra da čita vrlo dobro, ali da ima mjesta za poboljšanje. Slijede oni koji smatraju da čitaju osrednje i ponekad ne razumiju tekst u cijelosti (35,6 %) te oni koji smatraju da odlično čitaju na stranom jeziku u digitalnom okruženju i razumiju sve pročitano (12,3 %). Koliko dobro čitaju ne zna procijeniti 2,7 % sudionika, a 1,4 % misli da čita loše. Na kraju, 63 % sudionika više voli čitati u tradicionalnom okruženju, a 27 % njih u digitalnom.

4.2. Strategije čitanja na stranom jeziku u digitalnom okruženju

Upitnikom SLORSI (Li, 2020) poslužili smo se za prikupljanje podataka o vrstama i učestalosti uporabe strategija čitanja na stranom jeziku u digitalnom okruženju. Rezultati za četiri tipa strateškog ponašanja (srednje vrijednosti (M) i standardne devijacije (SD)) prikazani su u *Grafikonu 2*.

Grafikon 2: Strateško ponašanje čitatelja na stranom jeziku u digitalnom okruženju



Možemo reći da su kod studenata španjolskog i francuskog jezika srednje zastupljena sva četiri tipa strateškog ponašanja pri čemu su najzastupljenije nove kognitivne strategije ($M = 3,35$; $SD = 0,85$), strategije vrednovanja ($M = 3,35$; $SD = 0,91$) pročitano u digitalnom okruženju te tradicionalne kognitivne strategije ($M = 3,27$; $SD = 0,67$), a strategije komunikacije nešto manje ($M = 2,09$; $SD = 1,02$).

Deskriptivna statistika za pojedinačne podljestvice strategija čitanja, kao i koeficijenti unutarnje konzistencije, prikazani su u *Tablici 2*.

Tablica 2: Deskriptivna statistika i koeficijenti unutarnje konzistencije za podljestvice strategija čitanja na stranom jeziku u digitalnom okruženju

Strategije čitanja	M	SD	α
Tradicionalne kognitivne strategije			
prevođenje	3,47	1,02	0,74
zaključivanje	3,21	0,78	0,49
prelijetanje	3,12	0,91	0,60
Nove kognitivne strategije			
pronalaženje	3,58	0,92	0,77
spremanje	3,53	1,14	0,87
sažimanje	3,45	0,90	0,79
navigacija	2,81	0,99	0,73
Strategije vrednovanja	3,35	0,91	0,78
Strategije komunikacije	2,09	1,02	0,74

Među tradicionalnim kognitivnim strategijama sudionici najčešće primjenjuju strategiju prevođenja na materinski jezik ($M = 3,47$; $SD = 1,02$), primjerice uporabom tražilica ili *online* rječnika, slijedi strategija zaključivanja ($M = 3,21$; $SD = 0,78$), najčešće pogađanjem značenja nepoznatih riječi ili sintagmi na temelju konteksta, i strategija prelijetanja ($M = 3,12$; $SD = 0,91$), dakle brzog čitanja teksta (uključujući i pomicanje teksta gore-dolje) radi informiranja i dobivanja globalne slike o tekstu. Među novim kognitivnim strategijama sudionici najčešće primjenjuju strategiju pronalaženja ($M = 3,58$; $SD = 0,92$), primjerice zahvaljujući znanju o svijetu ili poznavanju informacijske strukture internetske stranice, slijede strategija spremanja ($M = 3,53$; $SD = 1,14$), primjerice poveznica, tekstova ili knjižnih oznaka, i strategija sažimanja ($M = 3,45$; $SD = 0,90$) u smislu korištenja više izvora informacija, npr. iz hiperveza, te njihova povezivanja s postojećim znanjem, te na kraju strategija navigacije ($M = 2,81$; $SD = 0,99$) koja se odnosi na svjesni odabir čitateljskog puta. Strategije vrednovanja ($M = 3,35$; $SD = 0,91$) odnose se na procjenu i kritički odnos prema informacijama s kojima se čitatelj susreće te povezivanje s postojećim znanjem te ih sudionici upotrebljavaju umjereno, dok relativno rijetko upotrebljavaju strategije komunikacije ($M = 2,09$; $SD = 1,02$) s ostalim čitateljima radi boljeg razumijevanja ili razmjene mišljenja o pročitanom na stranom jeziku.

Nakon provjere vrsta i učestalosti uporabe strategija čitanja na stranom jeziku u digitalnom okruženju zanimala nas je povezanost između uporabe pojedinih vrsta strategija. Vrijednosti Pearsonova koeficijenta korelacije (r) prikazane su u Tablici 3.

Tablica 3: Korelacije između vrsta strategija čitanja u digitalnom okruženju

	zaključivanje	prelijetanje	prevođenje	pronalaženje	sažimanje	spremanje	navigacija	vrednovanje	komunikacija
zaključivanje	—	,424**	,336**	,410**	,459**	,460**	,536**	,452**	,243*
prelijetanje		—	,224	,626**	,413**	,490**	,463**	,313**	,399**
prevođenje			—	,278*	,580**	,584**	,359**	,419**	,177
pronalaženje				—	,668**	,637**	,561**	,622**	,316**
sažimanje					—	,773**	,676**	,773**	,183
spremanje						—	,558**	,646**	,294*
navigacija							—	,583**	,391**
vrednovanje								—	,172
komunikacija									—

* $p < 0,01$

** $p < 0,05$

Matricu korelacija među strategijama čitanja na stranom jeziku u digitalnom okruženju možemo promatrati u više smjerova. U prvom redu treba istaknuti globalnu razinu pozitivne, statistički značajne povezanosti gotovo svih vrsta promatranih strategija. U velikom broju slučajeva riječ je o srednjoj povezanosti ($r = 0,40 - 0,60$). U određenom broju slučajeva govorimo i o visokoj povezanosti ($r = 0,60 - 0,80$), i to kod skupina strategija prelijetanja i pronalaženja, pronalaženja i sažimanja, spremanja i vrednovanja, sažimanja i spremanja, navigacije i vrednovanja te spremanja i vrednovanja. Nadalje, možemo istaknuti posebnu ulogu strategije sažimanja koja bilježi najviše vrijednosti pozitivne korelacije u matrici, i to sa strategijama spremanja i vrednovanja ($r = 0,773$) te je značajno povezana i sa svim ostalim strategijama osim sa strategijom komunikacije. Nadalje, tzv. tradicionalne kognitivne strategije nešto su slabije međusobno povezane od tzv. novih kognitivnih strategija. Na kraju, možemo uočiti da je najslabija povezanost, ponegdje i neznačajna, između strategije komunikacije i ostalih ponuđenih strategija čitanja na stranom jeziku u digitalnom okruženju.

4.3. Čimbenici koji su povezani s uporabom strategija čitanja

Na kraju smo željeli ispitati moguću ulogu sljedećih čimbenika u strateškom ponašanju čitatelja na stranom jeziku u digitalnom okruženju: prirodu stranog jezika, razinu znanja stranog jezika, razinu ovladanosti vještinom čitanja na stranom jeziku te razinu studija.

4.3.1. Priroda stranog jezika

Razlike u uporabi strategija čitanja u digitalnom okruženju kod studenata španjolskog i kod studenata francuskog jezika ispitali smo t-testom. Nije utvrđena statistički značajna razlika u uporabi strategija čitanja u digitalnom okruženju između ove dvije skupine sudionika.

4.3.2. Razina znanja jezika

Moguću povezanost između samoprocijenjene razine znanja španjolskog odnosno francuskog jezika i uporabe strategija čitanja u digitalnom okruženju provjerili smo korelacijskom analizom. Vrijednosti Pearsonova koeficijenta korelacije (r) prikazane su u *Tablici 4*.

Tablica 4: Povezanost uporabe strategija čitanja u digitalnom okruženju s razinom znanja stranog jezika i razinom ovladanosti vještinom čitanja na stranom jeziku

	zaključivanje	prelijetanje	prevođenje	pronalaženje	sažimanje	spremanje	navigacija	vrednovanje	komunikacija
razina znanja stranog jezika	0,049	0,341**	0,079	,439**	,329**	,249*	0,077	,322**	0,068
razina ovladanosti vještinom čitanja na stranom jeziku	0,022	,331**	-0,027	,432**	,295*	,254*	0,109	,333**	0,041

* $p < 0,01$

** $p < 0,05$

Možemo uočiti statistički značajnu umjerenu povezanost između samoprocijenjene razine poznavanja španjolskog odnosno francuskog jezika i strategije pronalaženja te statistički značajnu nisku povezanost između razine poznavanja stranog jezika te strategija prelijetanja, sažimanja, vrednovanja i, u manjoj mjeri, spremanja.

4.3.3. Razina ovladanosti vještinom čitanja

Moguću povezanost između samoprocijenjene razine ovladanosti vještinom čitanja na španjolskom odnosno francuskom jeziku i uporabe strategija čitanja u digitalnom okruženju također smo provjerili korelacijskom analizom. Vrijednosti Pearsonova koeficijenta korelacije (r) prikazane su u *Tablici 4*. Možemo uočiti statistički značajnu umjerenu povezanost između samoprocijenjene razine ovladanosti vještinom čitanja na španjolskom odnosno francuskom jeziku i strategije pronalaženja te statistički značajnu nisku povezanost između razine ovladanosti vještinom čitanja na stranom jeziku te strategija prelijetanja i vrednovanja i, u manjoj mjeri, sažimanja i spremanja.

4.3.4. Razina studija

Razlike u uporabi strategija čitanja u digitalnom okruženju kod studenata na prijediplomskoj i na diplomskoj razini studija provjerili smo t-testom. Statistički značajna razlika ($p < 0,05$) utvrđena je kod strategija prelijetanja ($t(71) = -4,137$), strategija pronalaženja ($t(71) = -3,666$), strategija spremanja ($t(71) = -2,244$) te strategija komunikacije ($t(71) = -2,415$), i to u korist studenata diplomskog studija.

5. Rasprava

Istraživanjem smo željeli ispitati čitateljske navike i stajalište studenata prema čitanju u digitalnom okruženju, percipiranu uporabu strategija čitanja, kao i ulogu više čimbenika u tom procesu. Dobiveni rezultati upućuju na složenost i višedimenzionalnost vještine čitanja na stranom jeziku u digitalnom okruženju.

U odnosu na navike i stajališta prema čitanju ispitanici relativno mnogo vremena provode u digitalnom okruženju, relativno se učestalo pritom koriste stranim jezikom te je vještina čitanja znatno zastupljena. Najčešće su svrhe čitanja zabava i komunikacija, a uglavnom se odlučuju za kratke vrste tekstova. Iako ispitanici iskazuju pozitivno stajalište prema različitim značajkama čitanja u digitalnom okruženju povezanima sa sve tri sastavnice čitanja: tekstom, zadatkom i čitateljem (Reiber-Kuijpers i sur., 2021; Singer, Alexander, 2017), ističe se važnost značajki povezanih sa samim čitateljem (razina poznavanja stranog jezika i ovladanost vještinom čitanja) te s tekstom (dostupnost autentičnih tekstova i digitalnih alata). Ispitanici procjenjuju da su relativno dobri čitatelji, ali smatraju da ima mjesta za poboljšanje. Većina ih voli čitati u digitalnom okruženju, iako više vole tradicionalno okruženje. U tom smislu naši rezultati potkrepljuju rezultate prethodnih istraživanja (Jurić, 2017; Prelog Vujić, 2020).

Govoreći o strategijama čitanja, instrument SLORSI (Li, 2020) pokazao se prikladnim za opis ponašanja čitatelja na stranom jeziku u digitalnom okruženju. Može se uočiti da su sva četiri tipa strateškog ponašanja srednje zastupljena što je u skladu s rezultatima iz istraživanja Madhumathi (2020) pa se stoga i u našem kontekstu javlja potreba za dodatnim razvijanjem svjesnosti na tom području. Nove kognitivne strategije i strategije vrednovanja podjednako su zastupljene, tradicionalne kognitivne strategije nešto manje, a najmanje su prisutne strategije komunikacije. Drugim riječima, uglavnom su zastupljeni kognitivni i metakognitivni vidovi ove vještine. Također, utvrđena je povezanost među gotovo svim skupinama strategija pa u tom smislu možemo reći da se čitanje u digitalnom okruženju oslanja na vještine čitanja u tradicionalnom okruženju, ali zahtijeva nove vještine koje su međusobno povezane, uz posebnu ulogu strategije sažimanja, što sasvim potkrepljuje teorijske postavke (Leu i sur., 2013; 2017; Li, 2020; Reiber-Kuijpers i sur., 2021; Singer, Alexander, 2017). Međutim, iako ima autora (primjerice, Leu i sur., 2013; 2017) koji naglašavaju društveni vid čitanja u digitalnom okruženju, naši rezultati potkrepljuju stav da čitanje u digitalnom okruženju na stranom jeziku ostaje i dalje uglavnom individualni čin.

Kada je riječ o čimbenicima čiju smo moguću ulogu u procesu čitanja na stranom jeziku u digitalnom okruženju istražili, možemo reći da se priroda jezika nije pokazala važnim čimbenikom, za razliku od razine znanja i razine ovladanosti vještinom čitanja na stranom jeziku koje su se pokazale važnima posebno kod pronalaženja informacija tijekom čitanja, pri čemu ključnu ulogu, čini se, ima leksička kompetencija čitatelja. Drugim riječima, leksičko znanje i čitateljska kompetencija čine jezgru uspješnog i učinkovitog čitanja na stranom jeziku u digitalnom okruženju. Razina studija, tj. iskustvo studiranja, znači i češću uporabu tzv. novih kognitivnih strategija, ali i strategije komunikacije pa možemo reći da čitateljsko iskustvo može pridonijeti razvoju društvene dimenzije čitanja u digitalnom okruženju.

Čitateljsko ponašanje ispitanika u digitalnom okruženju na stranom jeziku možemo, dakle, ukratko opisati kao učestalo čitanje kratkih tekstova u cilju traženja, lociranja, vrednovanja i sintetiziranja informacija. Nadalje, ono se oslanja na vještine koje su čitatelji razvili u tradicionalnom okruženju, ali zahtijeva i prilagodbu čitateljskog ponašanja na novo okruženje, uz preduvjet ovladanosti jezičnom, posebno leksičkom sastavnicom komunikacijske kompetencije.

Buduća istraživanja svakako bi trebala obuhvatiti više ispitanika različitih stranih jezika, individualnih značajki i konteksta učenja. To bi u prvom redu omogućilo detaljniji uvid u valjanost instrumenta s obzirom na relativno niske vrijednosti koeficijenta pouzdanosti za neke vrste strategija (ponajprije zaključivanje i prelijevanje). Na dodatnom korpusu moglo bi se istražiti potencijalnu ulogu prirode ili tipa jezika koja može olakšati ili otežati čitanje u digitalnom okruženju ispitanicima istog materinskog jezika. Na kraju dobro bi bilo steći i dodatni uvid u vrste i načine interakcije osobina čitatelja i novih čitateljskih okruženja. Sve navedeno može poslužiti kao podloga za osmišljavanje aktivnosti usmjerenih za osnaživanje čitateljske kompetencije učenika na stranom jeziku prilagođene potrebama digitalnog doba.

Zaključak

Današnji učenici okruženi su digitalnom tehnologijom koja je sastavni dio njihove svakodnevice. Digitalno okruženje stoga je važan izvor jezičnog unosa za učenike stranog jezika te predstavlja posebni izazov i priliku za razvoj vještine čitanja. Upravo je ta vještina ključna za učinkovito korištenje široko dostupnih digitalnih resursa općenito, ali, ako govorimo o studentskoj populaciji, i za pristup akademskim sadržajima. Iako se čitanje u digitalnom okruženju oslanja na čitanje u tradicionalnom okruženju, zahtijeva i razvoj novih vještina. U tom smislu svakako treba iskoristiti pozitivna stajališta i navike učenika ne bi li ih se potaknulo na produbljeno ovladavanje vještinom čitanja u digitalnom okruženju u smislu širenja interesa za tekstove različite duljine, tematike i stupnja linearnosti, poticanja interakcije s tekstem i čitateljskim okruženjem te razvoja prikladnih strategija čitanja. Sve navedeno u određenoj bi mjeri trebalo dovesti i do poboljšanja njihove slike kao čitatelja na stranom jeziku. Ipak, kao i u tradicionalnom okruženju, preduvjet za sve navedeno jest jačanje jezične, a posebno leksičke sastavnice komunikacijske kompetencije koja se, očekivano, pokazuje temeljnom za razumijevanje komunikacijskih poruka i u digitalnom okruženju.

Literatura

- Altay, Ismail Firat; Altay, Ayse. 2017. "The impact of online reading tasks and reading strategies on EFL learners' reading test scores". *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol. 13. No. 2. 136–152. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1159168.pdf> (pristupljeno 1. lipnja 2021.)
- Anderson, Neil. 1991. "Individual differences in strategy use in second language reading and testing". 1991. *The Modern Language Journal*. Vol. 75. No. 3. 460–472.
- Anderson, Neil. 2003. "Scrolling, clicking and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language". *The Reading Matrix*. Vol. 3. No. 3 <http://www.readingmatrix.com/articles/anderson/article.pdf> (pristupljeno 1. lipnja 2021.)
- Carrel, Patricia L. 1989. "Metacognitive awareness and second language reading". *The Modern Language Journal*. Vol. 73. 121–134.
- Cho, Byeong-Young; Afflerbach, Peter. 2017. "An evolving perspective of constructively responsive reading comprehension strategies in multilayered digital text environments". In: *Handbook of research on reading comprehension*. Ed. Israel, Susan. 2nd Edition. Guilford. New York – London.
- Chen, Lisa Wen Chun. 2015. "Taiwanese EFL learners' perceived use of online reading strategies". *IAFOR Journal of Education*. Vol. 3. No. 2. 68–80. <https://doi.org/10.22492/ije.3.2.04> (pristupljeno 1. lipnja 2021.)
- Cheng, Richard Tsan-Jui. 2016. "Reading online in foreign languages: A study of strategy use". *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 17. No. 6. 164–182. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i6.2567> (pristupljeno 1. lipnja 2021.)
- De Leon, John Angelo Vinuya; Tarrayo, Veronico Nogales. 2014. "Cyber reading in L2: Online reading strategies of students in a Philippine public high school". *Journal on English Language Teaching*. Vol. 4. No. 2. 8–17. <https://doi.org/10.26634/jelt.4.2.2793> (pristupljeno 1. srpnja 2021.)
- Grabe, Wiliam; Stoller, Fredricka L. 2002. *Teaching and researching reading*. Longman. Harlow, United Kingdom.
- Ikeda, Maiko; Takeuchi, Osamu. 2006. "Clarifying the differences in learning EFL reading strategies: An analysis of portfolios". *System*. Vol. 34. 384–398.
- Jurić, Mate. 2017. *Čitanje u tiskanom i digitalnom okruženju*. Doktorski rad. Sveučilište u Zadru. Zadar.
- Koda, Keiko. 2005. *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Kolić-Vehovec, Svjetlana. 2013. „Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja”. U: *Čitanje za školu i život*. Ur. Miroslav Mićanović. Agencija za odgoj i obrazovanje. Zagreb.
- Kolić-Vehovec, Svjetlana; Muranović, Emina. 2004. „Evaluacija treninga recipročnog podučavanja strategija čitanja”. *Suvremena psihologija*. Vol. 7. Br. 1. Zagreb. 95–108.
- Kolić-Vehovec, Svjetlana; Bajšanski, Igor. 2001. „Konstrukcija upitnika strategijskog čitanja”. *Psihologijske teme*. Vol. 10. Rijeka. 51–62.
- Leu, Donald J. i sur. 2013. "The new literacies of online research and comprehension: Assessing and preparing students for the 21st century with common core state standards". In: *Quality reading instruction in the age of common core standards*. Eds. Susan B. Neuman & Linda B. Gambrell. International Reading Association. Newark.

- Leu, Donald J. 2017. "New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment". *Journal of Education*. Vol. 2. 1–18.
- Li, Jie. 2020. "Development and validation of second language online reading strategies inventory". *Computers & Education*. Vol. 145. No. 5. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131519302866> (pristupljeno 1. lipnja 2021.)
- Lukica, Ivana. 2017. *Učinak poučavanja strategija čitanja na čitanje s razumijevanjem u pravnom engleskom kao stranom jeziku struke*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- Madhumathi, Pasupathi. 2020. "Online reading strategy awareness and communication skills for employability of arts and science students". *International Journal of Management*. Vol. 11. No. 11. 83–87. <http://iaeme.com/Home/issue/IJM?Volume=11&Issue=11> (pristupljeno 1. lipnja 2021.)
- Mikulec, Alenka. 2016. *Strategije čitanja akademskih tekstova na hrvatskome i engleskome jeziku*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- Mokhtari, Kouider; Reichard, Carla A. 2002. "Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies". *Journal of Educational Psychology*. Vol. 94. No. 2. 249–259.
- Mokhtari, Kouider; Sheorey, Ravi. 2002. "Measuring ESL students' awareness of reading strategies". *Journal of Developmental Education*. Vol. 25. 2–11.
- Nassaji, Hossein. 2004. "The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success". *The Canadian Modern Language Review*. Vol. 61. No. 1. 107–134.
- Peti-Stantić, Anita. 2019. *Čitanjem do (spo)razumijevanja. Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Naklada Ljevak. Zagreb.
- Prelog Vujić, Andrea. 2020. *Mladi i čitanje u digitalnom okruženju*. Diplomski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- Reiber-Kuijpers, Manon; Kral Marijke; Meijer Paulien. 2021. "Digital reading in a second or foreign language: A systematic literature review". *Computers & Education*. Vol. 163. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104115> (pristupljeno 1. srpnja 2021.)
- Singer, Lauren. M.; Alexander, Patricia A. 2017. "Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal". *Review of Educational Research*. Vol. 87. No. 6. 1007–1041.
- Šamo, Renata. 2014. *Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja*. Učiteljski fakultet. Zagreb.
- Vijeće Europe. 2005. *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Školska knjiga. Zagreb.
- Wang, Yen-Hui. 2016. "Reading strategy use and comprehension performance of more successful and less successful readers: A think-aloud study". *Educational Sciences: Theory & Practice*. Vol. 16. No. 5. 1789–1813.

READING IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

Reading is a basic generic intellectual skill required for successful participation in the modern world (Kolić Vehovec, 2013). In addition to communication situations in the mother tongue, this language skill plays an important role in the second language acquisition process as well. Digital environment impacts all three reading components, i. e. the text, the task and the reader (Singer and Alexander, 2017), and that digital text comprehension requires different, sometimes even additional, skills and strategies (Leu i sur., 2017). In that sense, digital reading strategies include four types of strategic behaviour: traditional cognitive strategies, new cognitive strategies, evaluation strategies and communication strategies Li, 2020). The aim of our paper is to examine reading habits and reading strategies, perceived digital reading strategy use and the role of several factors in that process of undergraduate and graduate students of French and students of Spanish at the Faculty of Philosophy of the University of Zagreb. Quantitative and qualitative data are gathered by means of an online survey which, among other, includes the items of the SLORSI scale (Li, 2020) used to measure the use of digital reading strategies in the second language context. The results reveal a variety of students' habits and positive attitudes, moderate use of reading strategies and an important role played by the linguistic knowledge and the level of acquired reading skills.

Key words: reading in a foreign language, digital environment, digital reading strategies, Croatian students

Ivan KAPOVIĆ – Ivan ULDRIJAN

POTICANJE ČITALAČKIH NAVIKA KORIŠTENJEM DIGITALNIH MEDIJA U NASTAVI

Rad tematizira pitanje prilagodbe obrazovnoga sustava novim tehnologijama. Navike korištenja medija, pa i tradicionalne čitalačke navike, pod utjecajem digitalnih medija uvelike su se promijenile, a današnji mladi svakodnevno su više sati „uronjeni“ u virtualni ambijent provodeći u tome prostoru više vremena nego uz bilo koju drugu aktivnost. Iako se najčešće digitalnim medijima koristimo u svrhu međusobne komunikacije, razonode i razbibrige, njihova je vrijednost u tome što svaki korisnik može kreirati sadržaj prema vlastitim željama, čime se otvaraju brojne mogućnosti, pa i za njihovo snažnije korištenje u obrazovne svrhe, naročito unutar nastavnoga predmeta Hrvatski jezik. Glavni je cilj ovoga rada istražiti kako na odgovarajući način upotrijebiti digitalne medije da bi učenici bili zainteresiraniji za praćenje nastavnih tema, ali i da bi se kod učenika snažnije potaknulo razvijanje tradicionalnih čitalačkih navika. Uz teorijski okvir, koji obuhvaća neke osobitosti korištenja medija u nastavi te upotrebe digitalnih medija u nastavi školskoga predmeta Hrvatski jezik, rad donosi i rezultate do sada neobjavljenoga istraživanja provedenoga 2019. među maturantima zagrebačke XIII. gimnazije koje je pokazalo da su učenici uglavnom vrlo otvoreni prema korištenju digitalnih medija u nastavi predmeta Hrvatski jezik, ali je ujedno uputilo i na raskorak između moderne tehnologije kojom se učenici svakodnevno koriste i prikaza nastavnoga gradiva u školskim materijalima. Stoga rad na konkretnim primjerima iz školske prakse prikazuje kako se određene digitalne platforme mogu iskoristiti u obrazovne svrhe radi snažnijega angažmana učenika u nastavi, ali i kao poticaj razvijanju tradicionalnih čitalačkih navika kod djece i mladih.

Ključne riječi: digitalni mediji, Hrvatski jezik, čitanje, čitalačke navike, lektira

Uvod¹

Navike korištenja medija, pa i tradicionalne čitalačke navike, pod utjecajem digitalnih medija uvelike su se promijenile, a današnji mladi svakodnevno su više sati „uronjeni“ u virtualni ambijent digitalnih medija, naročito društvenih mreža i komunikacijskih kanala, provodeći dnevno u tome prostoru više vremena nego uz bilo koju drugu aktivnost. Potvrđuje to i David Buckingham (2019) navodeći da se procjenjuje kako mladi danas tijekom jednoga tjedna 24 sata, dakle jedan čitav dan, provode uz svoje mobilne telefone, provjeravajući ih barem 150 puta dnevno, a kada se u obzir uzmu i računala, tableti te televizori, tinejdžeri gotovo devet sati dnevno provedu gledajući u ekrane.

Pojava informatičke revolucije te njezina vrhunca, interneta i prateće infrastrukture, u prošleme je stoljeću donijela tektonske promjene u ljudske živote i ostavila neizbrisiv trag u ljudskoj povijesti. Medijima je omogućen još snažniji utjecaj na cjelokupno društvo, a naročito na mlade naraštaje i pripadnike „generacije Z“, tzv. digitalne urođenike (Prensky, 2001), koji su posve nova vrsta medijskih korisnika, sraslih s tehnologijom od najranije dobi. Pojedini eksperti govore o „umreženom pojedincu“, priznajući značenje društvenim medijima kao ključnim predstavkama društvenoga identiteta u životima mnogih ljudi (Arsović, 2012, prema Papacharissi, 2010). Mediji su postali snažnim čimbenikom socijalizacije. Zlatko Miliša, Mirela Tolić i Nenad Vertovšek (2009: 13) tvrde da „mladima, s jedne strane, problem predstavlja što se moraju orijentirati na sve kompliciranije socijalne odnose i istima ovladati, dok im se s druge strane, otvaraju bogatije mogućnosti informiranja,

¹ Teorijski dio ovoga rada – uz određene prilagodbe konkretnoj temi te dopune novijim znanstvenim spoznajama i literaturom – dijelom se temelji na diplomskome radu Ivana Kapovića *Društvene mreže i kanali u nastavi hrvatskoga jezika*, obranjenom 2019. na Fakultetu hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu, koji je sumentorirao drugi autor ovoga rada, dr. sc. Ivan Uldrijan, a mentorirao prof. dr. sc. Danijel Labaš. Rad je, kao rukopis, dostupan u repozitoriju Fakulteta hrvatskih studija na poveznici: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:111:497111>.

komuniciranja, društvene mobilnosti itd., nego generacijama prije njih“. Djeca i mladi, time što su ih mediji socijalizirali, razvili su načine korištenja medija koji su potpuno različiti od onih kojima se koriste njihovi roditelji, primjećuje Danijel Labaš (2011: 37) dodajući da oni ne prave razliku između „svijeta“ i „svijeta medija“. „Mediji, a ponajprije društveni mediji sve više sudjeluju u kreiranju slobodnoga vremena djece“, upozoravaju i Ivana Kunić, Marina Vučković Matic i Joško Sindik (2016: 110) posebno ističući kako prekomjernim korištenjem medija u slobodnome vremenu može doći do pogubnih odgojnih posljedica što onda vodi do krize odgoja, odnosno inverzije vrijednota, ali i do brojnih zdravstvenih problema, poput ovisnosti.

Često se danas raspravlja o tome da djeca i mladi uporabom mobilnih telefona, računala i televizije zapravo oslabljuju svoj mozak i smanjuju kapacitete kognitivnih sposobnosti. Neuroznanstvenik Manfred Spitzer takvu pojavu označava pojmom *digitalna demencija*, a u knjizi istoga naslova navodi sljedeće: „Uzmemo li u obzir istraživanje mozga te, posebice, spoznaje o neuroplastičnosti i razvoju mozga [...] možemo sa sigurnošću reći sljedeće: način života digitalnog urođenika definitivno ne može imati povoljan učinak.“ (2018: 197). Zbog toga je ključno kvalitetno medijsko obrazovanje, sustavno i promišljeno poticanje medijske pismenosti koja će djecu pripremiti na suživot s medijima – pomoći im da u tome svijetu ne budu tek objekti već samostalni subjekti, da „gospodare“ svojim vremenom kako ono ne bi posve bilo prepušteno medijima, ali i da u bogatstvu medijske kulture izbjegnu „zamke“ onoga lošega i koriste potencijale onoga izgrađujućega. Britanski komunikolog James D. Halloran s pravom je upozorio kako je potrebno težište razmišljanja o onomu što mediji čine ljudima prebaciti na promišljanja o onomu što ljudi čine s medijima (prema Zgrabljic Rotar, 2005: 28). Upravo je vrijednost digitalnih medija, od revolucije koju je donio prijelaz na tzv. Web 2.0, najočitija u činjenici da svaki korisnik može kreirati sadržaj prema vlastitim željama, čime se otvaraju brojne mogućnosti.

Iako se digitalni mediji najčešće koriste u svrhu međusobne komunikacije, razbibrige, oni nesumnjivo nose i velik edukativni potencijal. Ovaj rad tematizira upravo pitanje prilagodbe obrazovnoga sustava novim tehnologijama. Glavni je cilj rada istražiti kako na odgovarajući način upotrijebiti digitalne medije da bi učenici bili zainteresiraniji za praćenje nastavnih tema, ali i da bi se kod učenika snažnije potaknulo razvijanje tradicionalnih čitalačkih navika. Uz teorijski okvir, koji obuhvaća neke osobitosti korištenja medija u nastavi te upotrebe digitalnih medija u nastavi školskoga predmeta Hrvatski jezik, rad donosi i rezultate do sada neobjavljenoga istraživanja provedenoga u svibnju 2019. za potrebe diplomskoga rada *Društvene mreže i kanali u nastavi hrvatskoga jezika* (Kapović, 2019). Istraživanje provedeno metodom ankete među maturantima zagrebačke XIII. gimnazije (N = 91) pokazalo je da su anketirani učenici uglavnom vrlo otvoreni prema korištenju digitalnih medija u nastavi predmeta Hrvatski jezik, ali je ujedno i upozorilo na raskorak između moderne tehnologije kojom se učenici svakodnevno koriste i prikaza nastavnoga gradiva u školskim materijalima. Stoga će u ovome radu na izvornim primjerima autora biti prikazano kako se određene digitalne platforme mogu iskoristiti u odgojno-obrazovnome radu u školi – u svrhu obrazovanja, radi snažnijega angažmana učenika u nastavi, ali i kao poticaj razvijanju tradicionalnih čitalačkih navika kod djece i mladih.

1. Digitalni mediji u nastavi

Budući da se djeca i mladi svakodnevno koriste sadržajima na digitalnim medijima, postavlja se pitanje kako se ta pojava može iskoristiti na odgovarajući način u edukativne svrhe – u nastavi i izvannastavnim aktivnostima. Milan Matijević i Tomislav Topolovčan (2017), pišući o multimedijskoj didaktici, ističu kako je u posljednjih nekoliko desetljeća tzv. didaktički trokut proširen dodavanjem četvrtoga elementa pa uz postojeća tri elementa nastave (učenika, učitelja i nastavni sadržaj) dodajemo i četvrti – tehniku, tj. tehnologiju. „Digitalni mediji u obrazovanju nalaze različite primjene: od nastavnih programa za učenje i vježbe, od baza podataka i alata preko igara za učenje, pokusa i simulacija do kompleksnih komunikacijskih i kooperacijskih okruženja“. (Nadrljanski, Nadrljanski, Bilić, 2007: 530). No, za uspješno poučavanje uz pomoć medija, više od same tehnologije puno su važniji elementi koji „okružuju“ učenika u odgojno-obrazovnome procesu, tj., kako ističe Stjepan Rodek (2011: 10), značajnu ulogu imaju „brojni individualni čimbenici među kojima se ističe način individualne obrade prezentiranoga sadržaja, individualno iskustvo i predznanje pojedinca, motivacija i mentalni napor koji se pri tome ulaže, ali i neke socijalne norme i vrijednosti, te kontekst i situacija u kojoj se učenje ostvaruje“. Isti autor (2011: 10) pritom dodaje da, kada je riječ o odgojno-obrazovnome učinku, „veliko

značenje imaju i varijable koje proizlaze iz kvalitete didaktičko-metodičkog aranžmana učenja“. Ključnu ulogu, dakle, i dalje ima nastavnik kojega niti jedna tehnologija u odgojno-obrazovnome procesu ne može zamijeniti. „Postalo je evidentno da nije medij ona varijabla koja bitno određuje učinak učenja, već je to didaktički aranžman“, upozorava Rodek (2011: 10–11) dodajući da mediji po sebi ne djeluju izravno na učinak učenja, već se njihovo djelovanje ostvaruje posredno jer oni „tek otvaraju nove mogućnosti za didaktičko-metodičku organizaciju učenja“.

Velimir Topolovec, Ivan Mrkonjić i Zoran Vlašić (1999: 720) navode, pak, kako je izazov koji pred školstvo stavlja ubrzani razvoj suvremenih informacijskih i komunikacijskih tehnologija ujedno i put obogaćenja škole novim mogućnostima organizacije i izvođenja pedagoškoga procesa u kojemu će i učenici i nastavnici biti aktivni sudionici i svojevrсни nositelji promjena. Nastavnici, umjesto da se usredotoče isključivo na probleme, trebali bi eksperimentirati s načinima na koje novi oblici društvenih medija mogu unaprijediti učenje, napominje Jasminka Maravić (*Skole.hr*, 2019). Kao dio svakodnevnoga života djece, ali i nastavnika, „mediji [...] mogu izrazito pozitivno utjecati na obrazovne mogućnosti pojedinca, ako se proizvode i koriste na pravilan način, kao nadopuna školske nastave, a ne umjesto nje“ (Kapović, 2018: 3). Upravo ovdje možemo tražiti i odgovore na pitanja koja svakodnevno potiču razna, ne baš uvijek najpozitivnija iskustva s nastavom koja se u vrijeme pandemije bolesti COVID-19, u određenim trenutcima prinudno (a nerijetko i nedorečeno) posvema „preselela“ u virtualni prostor interneta.

Interaktivno učenje, koje omogućuje i individualan pristup svakome učeniku, jedna je od prednosti korištenja računalnih programa u nastavi (Pranjić, 2005). Iva Matasić i Saša Dumić (2012: 148) tumače kako je sposobnost učenja učenika zapravo uvjetovana načinom na koji je predmet prikazan, a to potkrepljuju tvrdnjom kako su istraživanja dokazala da jedna trećina učenika najbolje uči vizualno, jedna četvrtina učenika auditorni su učenici, a drugi su, njih oko 40 % fizički (*bodily kinesthetic*) učenici koji žele aktivno sudjelovati u učenju. Uporaba digitalnih medija u nastavi upravo je usmjerena prema učeniku (Matijević, Topolovčan, 2017: 61). Njihovo smišljeno uključivanje u nastavu omogućuje individualizaciju rada, situacijsko (kontekstualno učenje), učenje istraživanjem i rješavanjem problema, suradničko učenje i učenje igrom, projektno učenje, te učenje usmjereno prema djelovanju (Matijević, Topolovčan, 2017: 60). Digitalni mediji posjeduju bitno svojstvo interaktivnosti, koja podrazumijeva i kreativno oblikovanje; koje će osposobiti nastavnike i učenike da ispisuju audiovizualne tekstove u obliku slikovnih priča, zvukovnih kolaža, malih istraživanja, dokumentiranja; da ih znaju interpretirati te koristiti kao vlastita komunikacijska sredstva u ophođenju s učenicima, nastavnicima i roditeljima (Pranjić, 2013: 201). „Kao i druge kreativne metode u nastavi, aktivni rad s medijima zahtijeva ne samo znanje i vještinu u ophođenju s audiovizualnim medijima, nego da uz njihovu pomoć znaju artikulirati svoju poruku i da budu kritični prema svemu onome što se nudi, a ne pripada kodeksu njihovih uvjerenja i ponašanja“, tumači Marko Pranjić (2013: 201).

2. Mediji u nastavi predmeta Hrvatski jezik

Logično se nameće pitanje kako pravilno usmjeriti trend vrlo velike prihvaćenosti digitalnih medija među učenicima te osmisliti i plasirati korisne sadržaje iz kojih djeca i mladi mogu učiti i dopuniti svoje znanje dobiveno unutar nastave i formalnoga obrazovanja. Također, postavlja se pitanje mogu li digitalni mediji biti svojevrсни „most“ prema nekim tradicionalnim „iskustvima“, poput čitanja tiskanih medija – knjiga, pa i novina. Naime, naročito velike mogućnosti korištenja digitalnih medija postoje upravo unutar nastavnoga predmeta Hrvatski jezik, koji je organiziran u tri međusobno povezana predmetna područja: hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo te kultura i mediji (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Mediji su važni jer posreduju iskustva učenja kojima se postižu željeni ishodi na kojim se temelje kurikuli (Matijević, Topolovčan, 2017: 40). Peter DePietro (2013) navodi kako novi mediji danas imaju veliku šansu za razvoj nove vrste odgoja i obrazovanja u kojoj će moći sudjelovati učenici zahvaljujući interaktivnim digitalnim inovacijama u učionicama. Upravo je model uključenosti medijskoga obrazovanja u školsku satnicu kroz postojeći predmet u kurikulumu, obično materinskoga jezika, jedan od najčešćih oblika uključivanja medijskoga obrazovanja u školsku satnicu, kako ih prepoznaje Len Masterman (prema Erjavec, 2005). „Jezik ima ključno značenje za učenikov intelektualni, socijalni i emocionalni rast. On je ključni element cjelokupnog školskog rasporeda sati, jer pred-

stavlja osnovno sredstvo za učenje na svim ostalim područjima“, tumači Karmen Erjavec (2005: 84), dodajući kako upravo učitelji jezika mogu prenijeti brojna znanja s područja analize tekstova.

Kada se pažnja usmjeri na medije u nastavi Hrvatskoga jezika, a samim time i digitalne medije, valja spomenuti da takvi projekti trebaju poticati stalno učenje, stjecanje jezičnoga i književnoga znanja i kulture, razvijati vještine samostalnoga čitanja i tumačenja književnoga djela, a osobito poticati samostalnost, kreativnost, samokritičnost i samoocjenjivanje kod učenika, navodi Karmen Bračić Bunčec (2004: 159). Nastavno je gradivo predmeta Hrvatski jezik izrazito raznovrsno. „Čvrstu konkretnu osnovicu za učenja hrvatskoga jezika čine tekstovi, ponajprije književni, a onda scenski i filmski pa je izučavanje književnosti, kazališne i filmske umjetnosti čvrsto vezano s izučavanjem jezika“, tumači Stjepko Težak (1996: 14). Nadalje, isti autor (1996: 96) napominje da „nastava hrvatskoga jezika mora biti stvaralačka kako za učenika, tako i za nastavnika. Kada god je to moguće, učenik neka i sam istražuje i otkriva neke jezične pojave i zakonitosti, a nastavnik ga mora uvoditi u jezično stvaralaštvo. Svojim stvaralačkim postupcima učitelj je ujedno i poticaj i uzor učenicima u njihovim stvaralačkim pokušajima“. Upravo digitalni mediji pružaju raznovrsne mogućnosti kojima se mogu razviti čitalačke navike (Gabelica, Težak, 2017) i mogu pridonijeti stvaralačkome aspektu u kojemu se ujedno ostvaruje i proces medijskoga odgoja budući da je jedna od bitnih razina medijske pismenosti (Aufderheide, 1993) upravo ona koja se tiče kreativnoga medijskog stvaralaštva (uz pristup, analizu i vrednovanje), a što zapravo omogućuje bolje upoznavanje medija i njihova „jezika“.

Promišljajući o teoriji i praksi nastave predmeta Hrvatski jezik, Težak (1996: 163) nabraja vrijednosti kompjutorske nastave kao sredstva za ostvarenje načela individualizacije: visoku razinu metodičnosti (prilagođenost suvremenim tehnologijama, pomno odabrani sadržaj, sustavno sređen i zorno prikazan), uspješnije usvajanje nastavnih sadržaja (brže, lakše i kvalitetnije učenje), mogućnost dvosmjerne komunikacije s učenikom ili nastavnikom, specifičnu radnu atmosferu (snažna angažiranost učenika, smanjena selektivnost pozornosti i bolja operativnost), visok stupanj zanimljivosti nastave (razbijanje monotonije) i pojačana motivacija učenika. Sve to i te kako otvara prostor za uključivanje medija u suvremenu nastavu, pa i digitalnih medija u sklopu nastave predmeta Hrvatski jezik. Ovdje ipak još jednom treba napomenuti da sami digitalni mediji ne mogu automatski povećati kvalitetu obrazovanja. Kako će biti primijenjeni u nastavi, najviše ovisi o kompetenciji učitelja i nastavnika, odnosno o funkcionalnoj primjeni struke u praktičnim izvedbama (Visinko, 2014: 20). Dakle, rezultati će ovisiti prije svega o tome kako te medije primjenjujemo u učenju i nastavi, tj. kako organiziramo učenje, ističe Rodek (2011: 19–20), dodajući da se ovdje manje govori o softveru i programima za učenje, a više o okolinama za učenje u kojima će u prvome planu biti interakcija između učenika, nastavnika i sadržaja učenja.

3. Istraživanje o korištenju digitalnih medija u nastavi Hrvatskoga jezika

Da su učenici vrlo otvoreni prema korištenju digitalnih medija u obrazovne svrhe, pokazalo je i empirijsko istraživanje provedeno u svibnju 2019. za potrebe diplomskoga rada *Društvene mreže i kanali u nastavi hrvatskoga jezika* (Kapović, 2019). Istraživanjem provedenim metodom ankete, a čiji rezultati – osim u rukopisu diplomskoga rada – do sada nisu bili javno objavljeni, obuhvaćen je 91 maturant XIII. gimnazije u Zagrebu. S ciljem su odabrani učenici koji su punoljetni te završavaju svoje školovanje, u fazi su pripreme za ispite državne mature i planiraju upise na fakultete. Takav je prigodan uzorak odabran jer se učenici te dobi često koriste društvenim mrežama, svjesni su svijeta oko sebe i skloni su kritički prosuđivati školovanje koje je iza njih zbog pisanja ispita na državnoj maturi koja bi trebala sumirati njihovo znanje.

Glavni je cilj bio istražiti kako na odgovarajući način upotrijebiti društvene mreže i komunikacijske kanale u nastavnome predmetu Hrvatski jezik. Postavljene su tri hipoteze. Prva je (H1) bila vezana uz korištenje društvenih mreža i komunikacijskih kanala, a glasila je: *Učenici se ne koriste društvenim mrežama i komunikacijskim kanalima u nastavnome procesu, ali ih prepoznaju kao koristan alat za obrazovanje*. Druga je hipoteza (H2) bila vezana uz mogućnosti koje ispitanici prepoznaju kod korištenja društvenih mreža i komunikacijskih kanala u obrazovne svrhe, a glasila je: *Učenici bi se rado koristili društvenim mrežama i komunikacijskim kanalima u obrazovne svrhe kada bi im se ponudila ta mogućnost*. Treća hipoteza rada (H3) bila je vezana uz gradivo predmeta Hrvatski jezik, a glasila je: *Većina učenika smatra da gradivo predmeta Hrvatski jezik trenutačno nije objašnjeno na zanimljiv način, ali bi se više zainteresirali za gradivo predmeta Hrvatski jezik ako bi ono bilo prikazano na zabavan način*.

Anketni se upitnik sastojao od 21 pitanja otvorenoga tipa (nestrukturirana pitanja, bez ponuđenih odgovora, s više opcija) te zatvorenoga tipa (struktuirana pitanja, s ponuđenim odgovorima). U pitanjima je korišten jednostavan jezik, bez dvosmislenih pitanja i navođenja na određene odgovore. Svi ispitanici imali su jednak redoslijed pitanja na svojim anketnim upitnicima te su ga svi samostalno popunjavali dok je ispitivač bio prisutan u prostoriji. Anketni upitnik u potpunosti je bio anonimnoga tipa, a zbog statističke obrade podataka i predstavljanja rezultata od učenika je traženo da navedu spol. Ispitanike se pitalo koliko vremena dnevno provode na internetu, koje uređaje koriste te kako pritom najčešće provode vrijeme. Posebno ih se pitalo koliko vremena dnevno provode na društvenim mrežama, koje društvene mreže i komunikacijske kanale poznaju, koje od njih (najčešće) koriste te u koju svrhu. Pitani su i smatraju li da na društvenim mrežama i kanalima postoji dovoljno korisnoga sadržaja za učenje te koriste li ih za učenje (i ako koriste, koje). Ispitanici su trebali odgovoriti i na pitanje smatraju li da društvene mreže pozitivno utječu na njih te misle li da bi društvene mreže i kanale mogli koristiti na način da im pomažu u učenju (o čemu je ponuđeno i nekoliko tvrdnja koje su anketirani učenici trebali odabrati). Upitani su i treba li se školsko gradivo prilagoditi mladima i pokrenuti stranice na društvenim mrežama koje su namijenjene obrazovanju. Kroz nekoliko ponuđenih tvrdnja upitani su kako bi se školsko gradivo moglo prilagoditi mladima i učiniti zanimljivijim, a trebali su odgovoriti i na pitanje bi li pratili sadržaje vezane uz nastavu hrvatskoga jezika na društvenim mrežama i kanalima kada bi oni postojali. Upitani su i misle li da postoji dovoljno sadržaja na društvenim mrežama koji je posvećen nastavi hrvatskoga jezika, smatraju li da je gradivo hrvatskoga jezika u udžbenicima objašnjeno na zanimljiv način te misle li da se nastava hrvatskoga jezika može bolje prilagoditi mladima (i ako misle tako, na koji način).

Rezultati istraživanja pokazali su da najveći broj obuhvaćenih ispitanika na internetu provodi tri sata dnevno ili više od toga. Prema rezultatima ankete ni jedan ispitanik nije odabrao odgovore „manje od sata“ i „ne surfam internetom“. Njih 15,38 % odabralo je odgovor „1 – 2 sata na dan“, njih 57,14 % odabralo je odgovor „3 – 4 sata na dan“ dok je 27,47 % ispitanika odabralo odgovor „više od 4 sata na dan“. Iz toga je proizašla tvrdnja da učenici puno slobodnoga vremena provode na internetu, a 78,02 % ispitanika odgovorilo je da na internetu najčešće prate društvene mreže i dopisuju se s prijateljima.

Iz istraživanja proizlazi da su učenju preko digitalnih kanala i medija naklonjenije djevojke. Naime, ispitanice su na pitanje koriste li se društvenim mrežama i komunikacijskim kanalima za učenje većinom odabrale odgovor „da“, i to njih 80,96 %, dok je negativno odgovorilo 19,04 % ispitanica. Što se tiče muških ispitanika, njih 55,10 % odgovorilo je pozitivno dok je negativan odgovor dalo 44,90 % ispitanika. Ispitanici su pokazali gotovo stopostotni interes za pokretanjem stranica namijenjenih obrazovanju na digitalnim kanalima. Na pitanje treba li se školsko gradivo prilagoditi mladima i je li potrebno pokrenuti stranice namijenjene obrazovanju na društvenim mrežama, pozitivno je odgovorilo 97,80 % ispitanika. Iz toga rezultata proizlazi tvrdnja da su učenici izrazito zainteresirani za nove oblike prikazivanja nastavnoga gradiva i proširivanje sadržaja na digitalnim kanalima. Učenici su većinom željeli pratiti kvizove i igre o školskom gradivu. Na pitanje bi li na društvenim mrežama i kanalima pratili sadržaje vezane uz nastavu Hrvatskoga jezika ako bi oni postojali, od ukupnoga broja ispitanika 83,51 % odgovorilo je pozitivno dok je njih 16,48 % odgovorilo negativno, dakle ispitanici su otvoreni prema novim oblicima rada i praćenju obrazovnih sadržaja iz predmeta Hrvatski jezik na digitalnim platformama. Istovremeno je većina ispitanika smatrala da razina i količina sadržaja posvećenih nastavi predmeta Hrvatski jezik u tom trenutku nije bila zadovoljavajuća, a većina je odgovorila da bi htjeli pratiti razne sadržaje vezane uz predmet Hrvatski jezik, u što se ubraja i čitanje na digitalnim medijima. Istraživanje je na taj način pokazalo da postoji raskorak između moderne tehnologije kojom se učenici svakodnevno služe i prikaza nastavnoga gradiva u školskim materijalima. Treba napomenuti da je istraživanje provedeno u razdoblju prije pandemije bolesti COVID-19 tijekom koje je zbog novih oblika nastave značajno povećana zastupljenost sadržaja namijenjenih obrazovanju i poticanju čitanja na digitalnim medijima, bez jasnijega plana i strategije, što je svakako potrebno promijeniti u budućnosti. Tijekom izrade ovoga rada i dalje nije postojala jedinstvena platforma u kojoj bi se strateški i planski postavljali digitalni sadržaji koji proširuju sadržaje (osim videolekcija Ministarstva znanosti i obrazovanja koje su namijenjene isključivo nastavi na daljinu) te potiču čitanje kod mladih.

U odnosu na postavljene hipoteze provedenim je istraživanjem tek djelomično potvrđena prva hipoteza (H1): *Učenici se ne koriste društvenim mrežama i komunikacijskim kanalima u nastavnome procesu, ali ih prepoznaju kao koristan alat za obrazovanje.* Unatoč tomu što u Hrvatskoj ne postoje društvene mreže i komuni-

kacijski kanali konstruirani kao alat za pomoć u nastavnome procesu, velik broj učenika pokazao je interes za traženjem pomoćnih materijala na postojećim društvenim mrežama i komunikacijskim kanalima. Potvrđen je dio hipoteze u kojemu se navodi da ispitanici prepoznaju društvene mreže i komunikacijske kanale kao koristan alat za obrazovanje u 21. stoljeću. Naime, osim što većinom smatraju da društvene mreže pozitivno utječu na njih, velik je interes kod ispitanika za praćenjem sadržaja vezanih uz nastavu Hrvatskoga jezika i ostalih školskih predmeta na društvenim mrežama i komunikacijskim kanalima, za koje misle da se mogu bolje i na zanimljiviji način prilagoditi učenicima.

Druga hipoteza rada (H2): *Učenici bi se rado koristili društvenim mrežama i komunikacijskim kanalima u obrazovne svrhe kada bi im se ponudila ta mogućnost.* potvrđena je. Ispitanici, naime, smatraju da društvene mreže pozitivno utječu na njih te da se mogu koristiti kao pomoć u učenju. Isto su tako gotovo svi ispitanici skloni ideji pokretanja stranica namijenjenih učenju na društvenim mrežama i komunikacijskim kanalima, a koje bi im mogle pomoći u nastavnome procesu i poučavanju kod kuće. Najveći broj ispitanika želio bi pratiti interaktivne sadržaje, poput kvizova, igara i videomaterijala na društvenim mrežama i komunikacijskim kanalima.

Potvrđena je i treća hipoteza (H3): *Većina učenika smatra kako gradivo Hrvatskoga jezika trenutačno nije objašnjeno na zanimljiv način, ali bi se više zainteresirali za gradivo Hrvatskoga jezika ako bi ono bilo prikazano na zabavan način.* Ispitanici većinom smatraju da se društvene mreže i komunikacijski kanali mogu učiniti korisnima za učenje.

Uz pitanje u kojem su bile ponuđene tvrdnje vezane uz korištenje društvenih mreža i komunikacijskih kanala najčešće su zaokružene sljedeće tvrdnje: *Društvene mreže i kanali mogu se bolje iskoristiti nego što se to sada radi, mogli bi proširiti moje znanje.*, *Društvene mreže i kanale rado bih koristio/koristila za učenje kada bi to bilo moguće.* i *Kada bi se neke stvari prikazale na zanimljiviji način, obrazovanje bi moglo biti i zabavno.* Prema provedenome istraživanju sadržaji koji trenutačno postoje u udžbenicima nisu dovoljno zanimljivi učenicima dok onih na društvenim mrežama i komunikacijskim kanalima nema dovoljno. Ispitanici u velikom dijelu smatraju da je prilagodba gradiva predmeta Hrvatski jezik mladima moguća dok su odgovori na pitanje o željenim oblicima najčešće uključivali kvizove, interaktivnost, zabavu i izradu vlogova i videa te društvenih mreža.

4. Poticanje čitalačkih navika korištenjem digitalnih medija

Uključivanje digitalnih medija u odgojno-obrazovni proces na poseban se način može koristiti kako bi se potaknule tradicionalne navike čitanja. „Svi koji se bave poticanjem djece na čitanje (roditelji, učitelji, odgajatelji, knjižničari...) prije ili poslije morat će upoznati i nove medije i ovladati njima ukoliko žele razviti korisne i djelotvorne strategije motivacije za čitanje“, ističe Marina Gabelica (2012: 2). Marinko Lazzarich i Antonia Čančar (2020) napominju kako upravo digitalni mediji pružaju raznovrsne mogućnosti kojima se može poticati razvoj čitalačkih navika, a njihova primjena u nastavi pruža goleme mogućnosti organizacije raznih projekata, kao i unutarpredmetne te međupredmetne korelacije. „Važno je“, ističu spomenuti autori, „imati na umu da bi naglasak trebao biti na razvoju učeničkih sposobnosti, a informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) trebala bi poslužiti kao sredstvo zanimljivijeg načina prenošenja obrazovnih sadržaja“ (Lazzarich, Čančar, 2020: 151). Za to je pak, kako napominju autori, nužno cjeloživotno obrazovanje učitelja u području informacijsko-komunikacijskih tehnologija. „Ukoliko djecu doista želimo poticati na čitanje, moramo se oduprijeti strahu od novih medija. Novi mediji nisu zlo naspram knjige koja je uvijek prikazivana kao nešto dobro. Rješenje će i opet biti u kombinaciji obaju medija“, upućuje Gabelica (2012: 5).

„Za razliku od televizije, čini se da internet ne zamjenjuje čitanje“, primjećuju Sarkhel i Das (2010: 98) dajući kako internet zapravo podupire čitanje jer je pružio potpuno nov prostor za razmjenu informacija, pa i tekstova u različitim elektroničkim oblicima. Dakako da treba istaknuti kako iskustva čitanja u tiskanome obliku i na ekranu nipošto nisu identična. No, „imati strastvenu naviku čitanja od ranoga djetinjstva čini se da je nužnost u ovoj eri digitalizacije“ (Diem, Atmanegara, 2015: 1). Ako učitelji mogu „usaditi“ u dječji um vrijednosti čitanja, onda postoji mogućnost da će nastaviti čitati do kraja života zbog čega je važno njegovati čitalačke navike (Diem, Atmanegara, 2015: 2 prema Palani, 2012). „Čitanje se smatra veoma bitnim za formiranje ličnosti

i opće pismenosti, jer učenici čitanjem proširuju svoj vokabular, bude maštu i kreativnost, razvijaju vještinu izražavanja, upoznaju različite kulture, jezike i običaje te potpunije doživljavaju sebe i svijet oko sebe“, ističe i Lejla Selimović-Erdić (2021: 345–346) dodajući kako bi lektira trebala biti sredstvo poticanja čitanja i razvijanja čitateljskih navika i ljubavi prema čitanju, no ona to najčešće nije pa su učenici sve manje zainteresirani za čitanje, a sve češće pribjegavaju prepričanim lektirama na internetu. S druge pak strane, ističe ista autorica, upravo novi mediji mogu poslužiti učenicima kao izvrstan poticaj za čitanje, a istovremeno pružiti nastavnicima mogućnost za poboljšanje kvalitete nastavnoga procesa i tako osigurati dvosmjernu komunikaciju s učenicima. Glavni je zadatak učitelja, ističe Selimović-Erdić (2021), kvalitetno i na različite načine približiti književnu riječ učenicima, a pritom se mogu koristiti i digitalnim medijima koji su im na raspolaganju. Kada se uzme u obzir koliko djeca vole digitalne medije i uživaju koristeći se njima, ne preostaje ništa drugo nego da ih se na najbolji način iskoristi u svrhu povećanja motiviranosti djece za čitanje, smatra Selimović-Erdić (2021).

5. Primjeri korištenja digitalnih medija u poticanju čitalačkih navika učenika

U nastavku rada donosimo moguće korisne i poticajne primjere korištenja digitalnih medija u nastavi predmeta Hrvatski jezik, a u svrhu poticanja tradicionalnih čitalačkih navika učenika. Autor ovoga rada izdvojio je primjere iz svoje dvogodišnje nastavne prakse u Osnovnoj školi Ivanja Reka u Zagrebu, korištene s učenicima u predmetnoj nastavi za poticanje tradicionalnoga čitanja knjige. Sve su radove izradili učenici od petih do osmih razreda tijekom školskih godina 2019./2020. i 2020./2021.

5.1. Digitalne novine

Potencijalni zadatak koji se učenicima može dati izrada je digitalnih novina nakon čitanja književnoga djela. Na takvu primjeru učenici u praksi mogu uvježbavati razne oblike izražavanja, što otvara prostor unutar predmetnoj korelaciji s predmetnim područjem jezik i komunikacija. Pri izradi digitalnih novina učenici se mogu usmjeriti na razne teme koje su povezane s književnim djelom. *Slika 1* prikazuje novine koje je učenica 5. razreda izradila u digitalnome alatu nakon čitanja knjige *Zeleni tigar* Pavla Pavličića. Nakon što su učenici na satu iznosili svoje dojmove koje su bilježili tijekom čitanja knjige, zadatak je bio osmisliti vizualno i sadržajno oblikovanje novina te napisati dvije vijesti, opis osobe i intervju povezan s knjigom, čime su proširili sadržaj knjige i pokazali poznavanje oblika izražavanja koje su prethodno obrađivali i vježbali u školi. Za rad učenici su mogli koristiti programe i alate po želji, a predloženi su im jednostavni alati Flipsnack, Microsoft Publisher, Microsoft Word, Makemynewspaper.com i Canva.

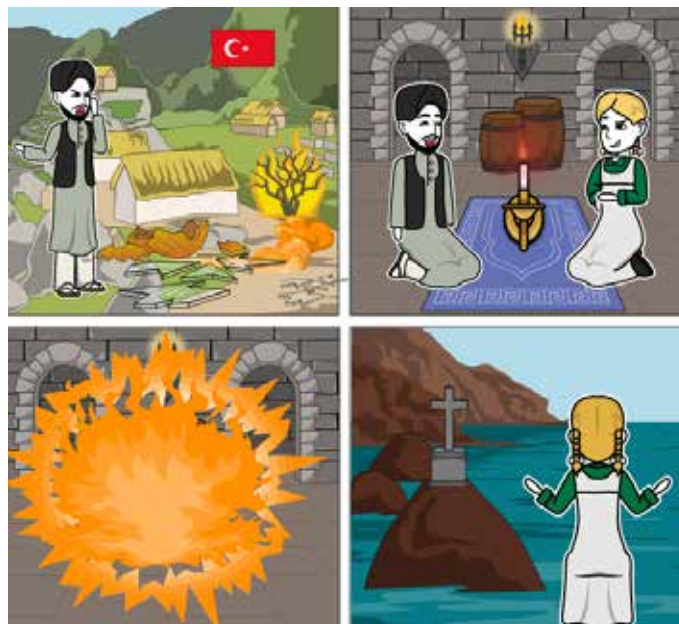
Slika 1: Primjer digitalnih novina učenice 5. razreda



5.2. Digitalni strip

Sljedeći je zadatak koji se učenicima može dati izrada digitalnoga stripa. Slika 2 prikazuje primjer rada učenika 6. razreda koji je nastao nakon čitanja djela *Povjestice* Augusta Šenoe o Mili Gojsalić, hrvatskoj mučenici i junakinji. Zadatak je bio, nakon čitanja djela i obrade stripa, ilustrirati ono što je svakome učeniku individualno bilo najzanimljivije u djelu. Za rad su učenici mogli koristiti programe i alate po želji, a predloženi su im Pixton, Strip Generator i Comic Life. Primjer navedenoga stripa (Slika 2) izrađen je pomoću alata Storyboardthat. Učenik jednoga 6. razreda izradio je nakon čitanja knjige strip u četiri prizora te je time motivirao učenike drugoga 6. razreda na čitanje iste knjige, a koju su oni trebali čitati sljedeći mjesec. Učenici su, kao motivaciju za čitanje, čitali i analizirali strip te bilježili svoja očekivanja od djela koje tek trebaju pročitati. Učenik koji je izradio ovaj rad približio je tako učenicima drugoga 6. razreda povjesticu koja je pisana jezikom koji nije blizak njihovom uzrastu.

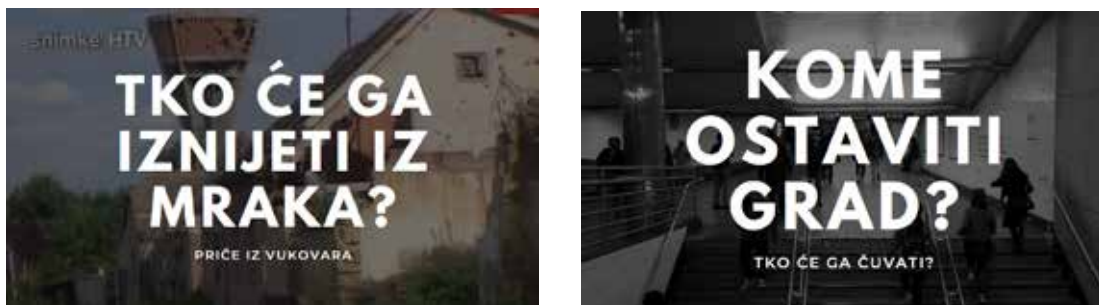
Slika 2: Primjer izrade stripa o temi *Povjestice* Augusta Šenoe



5.3. Filmske najave

Zadatak za učenike bila je izrada najava sličnih onima filmova na televiziji ili u kinu, čime je postignuta međupredmetna korelacija sa sadržajima predmeta Glazbena kultura i Informatika. Slika 3 prikazuje primjer filmske najave koju je izradio učenik 8. razreda nakon čitanja knjige *Priče iz Vukovara* Siniše Glavaševića. Učenici su nakon čitanja i analize knjige bili podijeljeni u timove te su imali zadatak samostalno snimiti ili odabrati vizualno atraktivne kadrove s dostupnih besplatnih servisa Pixabay ili Unsplash kako bi se na odgovarajući način poštivala licencija za tuđi autorski rad. Osim toga potrebno je bilo odabrati i odgovarajuću glazbenu podlogu s aplikacije Freemusicarchive dok su navedeno učenici trebali spojiti i dodati atraktivan tekst u aplikacijama za jednostavnu montažu, i to aplikacijama YouCut, Filmora, Canva ili Movie Maker.

Slika 3: Primjer videonajave na temu *Priče iz Vukovara*



5.4. Radijske i televizijske emisije

Sljedeći je zadatak izrada radijske ili televizijske emisije. U tim kratkim emisijama, koje su učenici 8. razreda snimali mobilnim uređajima (koristeći diktafon ili kameru) i uređivali u besplatnoj aplikaciji YouCut, učenici su raspravljali o pročitanome ili glumili likove koji su im dolazili kao gosti u emisiju. Na taj način vježbali su izražavanje i provodili govorne vježbe koje su često zapostavljene u nastavi. Uživljavali su se u književna djela i ulazili u um likova iz knjige. Zanimljiv je primjer vidljiv na Slici 4. U tom je primjeru skupina sastavljena od petero učenika jednoga 8. razreda u popularnoj formi *podcasta* razgovarala o fenomenu Harryja Pottera dok je druga skupina izradila *talk show* u kojemu su zamislili da su im u goste došli članovi obitelji Vragec iz knjige *Smogovci* Hrvoja Hitreca. Učenici drugoga 8. razreda imali su priliku pogledati najbolje uratke, što ih je motiviralo na čitanje lektirnoga djela za sljedeći mjesec.

Slika 4: Primjer podcasta učenika 7. razreda



5.5. Oglasi

U vremenu u kojemu su mladi okruženi komercijalnim sadržajima važno je učenike poučavati o oglasima i njihovoj izradi na zornome primjeru. Nakon čitanja djela *Starac i more* Ernesta Hemingwaya učenici 8. razreda izrađivali su oglasne sadržaje u alatima Canva, Publisher, Adobe Spark i Design bold, odnosno plakate poput onih koje svakodnevno vidaju na putu do škole. Ovaj je zadatak učenicima bio posebno izazovan jer su u kratkim rečenicama trebali pogoditi srž radnje djela i pritom kratkom medijskom porukom privući druge učenike na čitanje djela. Na *Slici 5* vidljivi su primjeri koje su izradili učenici u 7. i 8. razredu nakon čitanja književnih djela.

Slika 5: Primjer oglasa učenika 7. i 8. razreda



5.6. Kvizovi i križaljke

Na *Slici 6* vidljiv je primjer u kojemu su učenici jednoga 7. razreda poticali učenike drugoga 7. razreda na čitanje književnoga djela *Smogovci*. Učenicima je predloženo da rabe alate Riddle, Ex.co i Crossword Maker. U tim su alatima postavljali zagonetke i provjeravali koliko su učenici drugoga razreda temeljito pročitali knjigu. Na ovaj način čitanje se poistovjećuje s igrom i zabavom, što pridonosi pozitivnome odnosu prema čitanju te se pomaže razvoju potrebe za čitanjem kod učenika u njihovo slobodno vrijeme.

Slika 6: Primjer kviza učenika o temi iz knjige Smogovci



KVIZ: Koji si lik iz knjige Smogovci?

'Oni su mali, ali su veliki, odnosno, hoću reći, nisu više mali, ali su dosta veliki da ne budu mali.'

Prikazani su radovi dali rezultate i pritom stavili učenike u aktivan položaj u nastavi lektire, prilikom koje se nije inzistiralo na reprodukciji sadržaja, već na stvaranju dodane vrijednosti. Time se potaknulo učenike na razmišljanje, kreativnost i traženje inovativnih rješenja u više predmetnih područja, a ne samo u području književnosti. Takav pristup i od učitelja zahtijeva pripremu i spremnost na mogućnost da učenici svojim kreativnim stvaralaštvom uče i njega samoga.

Zaključak

Bogatstvo medijske kulture očituje se u najrazličitijim oblicima. Uz nemale izazove i potencijalne probleme ono donosi i brojne pozitivne mogućnosti, naročito za korištenje u odgojno-obrazovnome radu s djecom i mladima. Budući da istraživanja pokazuju koliko mnogo vremena u danu djeca i mladi posvećuju različitim medijima često ih koristeći tek za zabavu, razbibrigu ili dokoličarenje, potreban je promišljeniji pristup iskorištavanju mogućnosti koje mediji pružaju u odgoju i obrazovanju. Digitalni mediji važni su u suvremenoj školi. Ipak „nije medij onaj bitan čimbenik koji će promijeniti kvalitetu obrazovanja, već naša odluka o tome da ćemo učenje organizirati kao, primjerice, samoorganizirano učenje, suradničko učenje ili problemsko učenje“, upozorava Rodek (2011: 20). Rodek pritom dodaje kako je ta tvrdnja „zacijelo svakome jasna, ali ipak je moramo izreći kako bismo širu pedagošku javnost potaknuli na promišljenu, pedagoški utemeljenu primjenu digitalnih medija u obrazovanju“ (Rodek, 2011: 20). Budući da su mediji u hrvatskome školstvu najprisutniji u kurikulumu predmeta Hrvatski jezik, što je jedan od prepoznatljivih modela uvođenja medijskoga obrazovanja u škole, otvara se prostor i za njihovu snažniju uporabu pri poticanju tradicionalnih čitalačkih navika. I istraživanje među učenicima zagrebačke XIII. gimnazije (Kapović, 2019), predstavljeno u ovome radu, pokazalo je da su anketirani učenici uglavnom vrlo otvoreni prema korištenju digitalnih medija u nastavi predmeta Hrvatski jezik, ali je ujedno upozorilo i na raskorak između moderne tehnologije kojom se učenici svakodnevno služe i prikaza nastavnoga gradiva u školskim materijalima. Vrlo prihvaćeno korištenje digitalnih medija među djecom i mladima pruža razne mogućnosti njihove primjene u nastavi i izvannastavnim školskim aktivnostima, pa i za poticanje tradicionalnih čitalačkih navika.

U radu su stoga prikazani konkretni primjeri korištenja digitalnih medija u nastavi predmeta Hrvatski jezik, a u svrhu poticanja tradicionalnih čitalačkih navika učenika na primjeru čitanja lektirnih djela. Izradom digitalnih novina, digitalnih stripova, filmskih najava, radijskih i televizijskih emisija, oglasa te križaljki i kvi-

zova, učenici su aktivnije pristupili književnim djelima koja su obrađivana, a svojim su aktivnostima pomoću digitalnih medija također poticali i svoje školske kolege na čitanje knjiga koje su obrađivali u tzv. medijskim projektima. Takav promišljeni način uporabe digitalnih medija u nastavi, kojemu su u središtu učenici i njihov „odnos“ prema nastavnim sadržajima, otvara prostor i za poticanje nekih tradicionalnih iskustava, poput svijesti o čitanju tiskanih medija, na čije je opadanje utjecao upravo snažan razvoj medijske i komunikacijske tehnologije. Na taj način digitalne medije možemo iskoristiti kako bismo učenicima približili tradicionalna iskustva koja su im u digitalno doba postala čak i začudna.

Literatura

- Arsović, Branka. 2012. „Društvene mreže – izazov i mogućnosti za obrazovanje“. U: *Tehnika i informatika u obrazovanju, 4. internacionalna konferencija*. Ur. Dragan Golubović. Knjiga II. Tehnički fakultet. Čačak. 469–478.
- Aufderheide, Patricia. 1993. “Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy“. <https://eric.ed.gov/?id=ED365294> (pristupljeno 31. siječnja 2022.).
- Bračić Bunčec, Karmen. 2004. „Projekti u nastavi: Poticaj motivaciji, kreativnosti i samostalnosti učenika“. U: *Unaprjeđujemo kvalitetu odgoja i obrazovanja: postignuća odgojno-obrazovne prakse i rezultati akcijskih istraživanja*. Ur. Hrvoje Vrgoč. Hrvatski pedagoško-književni zbor. ZiB Mladost. Zagreb. 676–684.
- Buckingham, David. 2019. *The Media Education Manifesto*. Polity. Cambridge.
- DePietro, Peter. 2013. *Transforming Education with New Media: Participatory Pedagogy. Interactive Learning and Web 2.0*, New York. Peter Lang Publishing.
- Diem, Chuzaimah Dahlan; Atmanegara, Yunani. 2015. “Cultivating children’s reading habit: Literacy learning enhancement in the digitization era“. *International Journal of Innovative Social & Science Education Research*. 3 (1&2). 1–11.
- Erjavec, Karmen. 2005. „Odgoj za medije: od koncepta do školske prakse“. U: *Medijska pismenost i civilno društvo*. Ur. Nada Zgrabljčić Rotar. Media centar. Sarajevo. 77–106.
- Gabelica, Marina. 2012. „Poticanje čitanja uz nove medije“. *Dijete, škola, obitelj: časopis za odgoj i obrazovanje djece rane školske dobi namijenjen stručnjacima i roditeljima*. 30. 2–8.
- Gabelica, Marina; Težak, Dubravka. 2017. *Kreativni pristup lektiri*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kapović, Ivan. 2018. Školski program Hrvatske radiotelevizije. Diplomski rad. Fakultet hrvatskih studija. Zagreb.
- Kapović, Ivan. 2019. *Društvene mreže i kanali u nastavi hrvatskoga jezika*. Diplomski rad. Fakultet hrvatskih studija. Zagreb.
- Kunić, Ivana; Vučković Matić, Marina; Sindik, Joško. 2016. „Društvene mreže i zdravlje“. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*. 12 (47). Sveučilište u Dubrovniku. Dubrovnik. 110–114.
- Labaš, Danijel. 2011. „Djeca u svijetu interneta: Zatočenici virtualnog svijeta. Pedagoški modeli i otvorena pitanja“. U: *Djeca medija: Od marginalizacije do senzacije*. Ur. Lana Ciboci, Igor Kanižaj i Danijel Labaš. Matica hrvatska. Zagreb. 35–64.
- Lazzarich, Marinko; Čančar, Antonia. 2020. „Dječja lektira i novi mediji“. *Metodički ogledi*. 27 (2), 149–170.
- Maravić, Jasminka. 2019. „Zašto za učenje treba koristiti društvene mreže“. *Škole.hr: portal za škole*. http://www.skole.hr/nastavnici/ucionica?news_id=6464. (pristupljeno 10. svibnja 2019.)
- Matasić, Iva; Dumić, Saša. 2012. „Multimedijske tehnologije u obrazovanju“. *Medijska istraživanja*, 1 (18). 143–151.
- Matijević, Milan; Topolovčan, Tomislav. 2017. *Multimedijska didaktika*. Školska knjiga. Zagreb.
- Miliša, Zlatko; Tolić, Mirela; Vertovšek, Nenad. 2009. *Mediji i mladi: prevencija ovisnosti o medijskoj manipulaciji*. Sveučilišna knjižara. Zagreb.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. 2019. „Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj“. *Narodne novine*. 10/2019. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html (pristupljeno 31. siječnja 2022.)
- Nadrljanski, Mila; Nadrljanski, Đorđe; Bilić, Mirko. 2007. „Digitalni mediji u obrazovanju“. U: *INFuture 2007: Digital information and heritage*, Ur. Sanja Seljan i Hrvoje Stančić. Filozofski fakultet. Zagreb. 527–537.
- Pranjić, Marko. 2005. *Didaktika – povijest, osnove, profiliranje, postupak*. Golden marketing-Tehnička knjiga i Hrvatski studiji. Zagreb.
- Pranjić, Marko. 2013. *Nastavna metodika u riječi i slici*. Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.

- Prensky, Marc. 2001. "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1". *On the Horizon*. 9 (5). 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rodek, Stjepan. 2011. „Novi mediji i nova kultura učenja“. *Napredak*. 152 (1). 9–28.
- Sarkhel, Juran Krishna; Piyali Das. 2010. "Towards a new generation of reading habits in Internet Era". *24th National Seminar of IASLIC/DDUGU. Special Pub. No. 50*. 94–102. https://www.researchgate.net/publication/259390563_Towards_a_new_generation_of_reading_habits_in_Internet_Era. (pristupljeno 7. studenoga 2021.)
- Selimović-Erdić, Lejla. 2021. „Novi mediji u poticanju čitateljskih vještina i navika učenika u razrednoj nastavi“. *Knowledge – International Journal*. 47 (2). 345–350.
- Spitzer, Manfred. 2018. *Digitalna demencija*. Naklada Ljevak. Zagreb.
- Težak, Stjepko. 1996. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika*. Školska knjiga. Zagreb.
- Topolovec, Velimir; Mrkonjić, Ivan; Vlašić, Zoran. 1999. „Nastavnici i učenici u procesu informatizacije hrvatskog školstva“. U: *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Ur. Vladimir Rosić. Filozofski fakultet u Rijeci. Rijeka. 712–724.
- Visinko, Karol. 2014. *Čitanje: poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zgrabljic Rotar, Nada. 2005. „Mediji – Medijska pismenost, medijski sadržaji i medijski utjecaji“. U: *Medijska pismenost i civilno društvo*. Ur. Nada Zgrabljic Rotar. MediaCentar. Sarajevo. 9–43.

ENCOURAGING READING HABITS BY USING DIGITAL MEDIA IN EDUCATION

The paper deals with the issue of adapting the education system to new technologies. Media usage habits, including traditional reading habits, have changed greatly under the influence of digital media, and today's young people are "immersed" in a virtual environment for hours, spending more time in that space than with any other activity. Although digital media are most often used for the purpose of communication and entertainment, their value is that each user can create content according to their own wishes, which opens up many opportunities, even for their stronger use for educational purposes, especially in the teaching of the Croatian language and literature. The main goal of this paper is to explore how to use digital media in an appropriate way to make students more interested in following teaching topics, but also to encourage students to develop traditional reading habits. In addition to the theoretical framework, which includes some features of the use of media in education and the use of digital media in the teaching of the Croatian language and literature, the paper also presents the results of a so far unpublished research conducted in 2019 among the graduates of the XIII Gymnasium in Zagreb, which showed that students are generally very open to the use of digital media in the teaching of the Croatian language and literature, but also pointed to the gap between modern technology that students use every day and the presentation of teaching materials in school materials. Therefore, paper shows, on specific examples from school practice, how certain digital platforms can be used for educational purposes, for stronger student engagement. but also as an incentive to develop traditional reading habits in children.

Key words: digital media, Croatian language and literature, reading, reading habits, books

Marko KARDUM – Sandro SKANSI

ULOGA VJEROJATNOSTI U KRITIČKOME MIŠLJENJU

Suvremeni je čitatelj izložen radikalnome povećanju broja tekstova od kojih su mnogi (ne)intencionalno intonirani senzacionalistički, s implicitnim ili eksplicitnim navođenjem čitatelja na određene zaključke. To su razlozi zbog kojih je kod čitatelja potrebno razviti sposobnost kritičkoga mišljenja kao preduvjeta kritičkoga čitanja, barem ako se uistinu želi zadržati mogućnost valjanoga zaključivanja na temelju dostupnih informacija. U radu će naglasak biti na analizi vještine kritičkoga mišljenja koje ćemo odrediti kao refleksiju koju specificiraju odbacivanje nelogičnosti i neutemeljenosti te razvoj konzistentnosti i valjanosti koje, u konačnici, vode poboljšanju onih sposobnosti koje se gotovo konsenzusom smatraju ključnima u naprednome društvu – unaprjeđenje i primjena logičkoga zaključivanja te pospešivanje komuniciranja i razumijevanja na temelju objektivno važećih normi. U toj će se analizi koristiti uloga vjerojatnosti i dva pristupa razumijevanja vjerojatnosti (Bayesovo i frekvencijalističko razumijevanje vjerojatnosti) kao temelja zaključivanja prema dostupnim informacijama, a s obzirom na neke aktualne primjere s kojima se čitatelji susreću, poput sveprisutnih medijskih napisa o bolesti COVID-19. Taj će nam primjer prvenstveno poslužiti da bismo pokazali da se važan dio konzistentnoga izvođenja opravdanih zaključaka temelji na vjerojatnosti te da bitno doprinosi razvoju kritičkoga mišljenja i čitanja.

Ključne riječi: Bayes, frekvencionalizam, kritičko mišljenje, vjerojatnost

Uvod

Današnji je prosječni čitatelj tekstova masovnih medija, ali i ostalih vrsta tekstova, suočen s iznimno velikim brojem dostupnih tekstova. Demokratizacija u dostupnosti produciranja tekstova, naravno, nije nužno popraćena i kvalitetom tih tekstova. Upravo se zbog toga može tvrditi da je sposobnost kritičkoga mišljenja ključna kompetencija koju bi današnji čitatelji trebali posjedovati i koja se sve češće spominje kao kompetencija koja mora proizaći iz obrazovnoga procesa u koji je svaki pojedinac uključen. To se, uostalom, može smatrati pretpostavkom modernoga, pluralističkoga i naprednoga društva (Dewey, 1910). No kritičko se mišljenje može definirati, i često se i definira, na vrlo različite načine te ono nikako nije jednoznačno definirano. Ipak, različite definicije kritičkoga mišljenja uključuju i naglašavaju upravo formalno-logičke, a onda i s njima povezane matematičke zakonitosti. Jedna od takvih zakonitosti za koju sa sigurnošću možemo utvrditi da razvija kritičko mišljenje jest vjerojatnost.

U ovome izlaganju o vjerojatnosti ne dodaje se ništa novo u vidu bilo kakva izvorna znanstvena doprinosa, nego se slijede već poznati primjeri i zadatci (Bertsekas, Tsitsiklis, 2008; Pishro-Nik, 2014) koji se tek neznatno adaptiraju za današnji svijet. Znanstveni doprinos u ovom radu nema veze s vjerojatnošću kao takvom i zbog toga se tekst ne opterećuje konstantnim referencama na dobro poznate ideje iz teorije vjerojatnosti. Osnovni je doprinos u upućivanju na važnost tih dobro poznatih ideja u kritičkome mišljenju, a time i na to kako bez poznavanja osnova vjerojatnosti ne možemo govoriti o kritičkomu mišljenju.

Pitanje uloge vjerojatnosti može se promatrati na nekoliko načina. Prvo, vjerojatnost se može smatrati formalnom teorijom koja pomaže u otkrivanju pravilnosti u determinističkome svijetu koji je rukovođen determinističkim zakonitostima, ali su one prekompleksne pa za sada koristimo vjerojatnost. Drugo, može biti riječ o determinističkome svijetu s determinističkim zakonitostima koje su načelno prekompleksne (što čini njihovu determinističku prirodu načelno nepoznatljivom). Treće, možda živimo u determinističkome svijetu koji se rukovodi stohastičkim zakonitostima ili, četvrto, možda se radi o fundamentalno nedeterminističkome svijetu. U svakome od ovih slučajeva vjerojatnost predstavlja epistemički alat koji pruža mogućnost predviđanja, a samim time i formalni uvid u pravilnosti. Sve to predstavlja osnovni razlog zašto kritičkoga mišljenja kao osnovne kompetencije koja proizlazi iz obrazovnoga procesa nema bez shvaćanja osnovnih problema vjerojatnosti. S obzirom na opća pravila vjerojatnosti, ali i s obzirom na - u posljednje vrijeme dominantne - medijske teme, u ovome će

se radu pokušati prikazati kako vjerojatnost funkcionira na nekim općenitim, ali i na specifičnim, medijski zanimljivim temama, kako se načela vjerojatnosti mogu odraziti kod čitatelja usmjerenoga upravo na aktualne teme.

1. Kritičko mišljenje

Sam je pojam kritičkoga mišljenja opterećen različitim pristupima i definicijama kroz povijest (Ćurko, 2017; Hitchcock, 2020), a situacija se nije puno promijenila ni u bližoj prošlosti. Tako, primjerice, Ennis (1996) detaljno razrađuje i iznosi 14, a Lipman (2003: 57–58) čak 31 definiciju kritičkoga mišljenja dostupnu u relevantnoj novijoj literaturi, a što jasno upućuje na nedostatak jednoznačnoga definiranja toga pojma. Štoviše, pregledom definicija ne može se izolirati ni jedno svojstvo zajedničko svim definicijama kritičkoga mišljenja, ali je vidljivo da se većina definicija, uz uvažavanje specifičnih razlika, na neki način oslanja na argumentirano rješavanje problema, a što u sebi sadrži neki oblik formalnoga, logičkog zaključivanja na temelju opravdanih pretpostavki. To, dakako, može voditi u analizu različitih formalno-logičkih oblika i procesa, ali to se u ovome slučaju ne pokazuje nužnim. Moguće je opravdano zaključiti da, čak i kada smo sigurni da se u kritičkome mišljenju odvija neki formalno-logički proces, subjekti kritičkoga mišljenja često takvoga procesa nisu svjesni te da ga mnogi ne bi bili svjesni čak i kada bi s njim bili suočeni jer naprosto nemaju dovoljno formalno-logičkoga znanja da bi ga objasnili, iako ga uspješno koriste i sasvim pravilno zaključuju zahvaljujući kognitivnim sposobnostima koje u sebi sadrže upravo ta pravila ili, preciznije, njihovu uspješnu uporabu (Ćurko, 2017: 91–124). No, kako bismo izbjegli vraćanje na analizu više ili manje suprotstavljenih pozicija i s time povezanih problema koji uključuju formalnu analizu procesa kritičkoga mišljenja, ali i vrijednosti koje se vežu uz takvu sposobnost (Hitchcock, 2020), usredotočit ćemo se upravo na mogućnost uporabe kritičkoga mišljenja koja nije moguća bez uporabe formalno-logičkih pravila. Osim što je kritičko mišljenje uveo kao cilj obrazovanja, John Dewey (1910) upravo je na taj način povezo sposobnost kritičkoga mišljenja kao model mišljenja uma i kao, u vrijednosnome smislu, poželjan um koji nužno vodi do boljega društva sposobnoga za pluralizam i demokraciju. Njegovo se viđenje kritičkoga mišljenja vrlo brzo implementiralo u vizije i programe mnogih obrazovnih institucija koje su 1930-ih sudjelovale u eksperimentalnome programu osuvremenjivanja sadržaja i metoda učenja i poučavanja s ciljem da se postigne upravo sposobnost kritičkoga mišljenja, a jedno takvo tumačenje uzimamo kao operabilnu definiciju kritičkoga mišljenja pomoću koje najbolje možemo pokazati nužnost shvaćanja vjerojatnosti u izgradnji kritičkoga mišljenja: „Kritičko ili reflektivno mišljenje potječe od osjećaja problema. To je kvaliteta misli koja djeluje u nastojanju da se riješi problem i dođe do okvirnog zaključka koji je potkrijepljen svim dostupnim podatcima. To je zapravo proces rješavanja problema koji zahtijeva korištenje kreativnog uvida, intelektualnog poštenja i razumnog prosuđivanja. To je osnova metode znanstvenog istraživanja.“ (Cit. prema: Hitchcock, 2020).

U nastavku ove definicije kritičko se mišljenje povezuje upravo s mogućnošću da se iz njega u vrijednosnome smislu razviju pojedinci sposobni za unaprjeđenje cjelokupnoga društva, što još jednom upućuje na nužnost kritički osposobljenoga čitatelja u suvremenome društvu izloženome najrazličitijim vrstama tekstova, no ovdje ćemo se zadržati na tvrdnji o kritičkome mišljenju kao onome koje počiva na rješavanju problema, i to prvenstveno zaključivanjem na temelju dostupnih podataka. Upravo je vjerojatnost takva vrsta zaključivanja, ali je, za razliku od mnogih drugih formalnih postupaka koji vode do kritičkoga mišljenja, često zanemarivana.

2. Dva pristupa vjerojatnosti

Možemo reći da u osnovi postoje dva shvaćanja vjerojatnosti. Prvi je pristup bajesijanski. Prema ovome pristupu vjerojatnost je pitanje procjene subjektivne mogućnosti da se nešto dogodi uz pedantno nabranje svih mogućih ishoda (Corfield, Williamson, 2002). Drugi i u mnogočemu jednostavniji pristup jest frekvencijalistički. Prema tome se pristupu smatra da je vjerojatnost da se neki događaj A uistinu dogodi jednostavno broj slučajeva iz prošlosti kada se sam slučaj i dogodio, nasuprot broju ukupnih slučajeva. Ako je broj šest na kocki bačen pet puta do sada, a sama kocka je bačena ukupno 25 puta, onda postoji savršeno jasan način da se utvrdi frekvencijalistička vjerojatnost toga da se na kocki pokaže broj šest kao 0,2, odnosno kao 20 %. Kako je frekvencijalističko tumačenje vjerojatnosti vezano uz prošle događaje ili eventualno eksperimente, uvijek

postoji stanovita mogućnost da nam ono u nedostatku dovoljno podataka jednostavno ne daje pravu procjenu vjerojatnosti kao, primjerice, u našem slučaju u kojemu je procijenjena vjerojatnost 0,2, premda intuitivno znamo da je manja. Ako vjerojatnost nekoga događaja A (a što označavamo s $P(A)$) iščitavamo iz eksperimenta, uvijek je moguće eksperiment ponoviti dovoljno puta kako bi se očekivani ishod eksperimenta podudaraao s vjerojatnostima dobivenim iz dosadašnjih pokušaja.

Utvrđivanje vjerojatnosti puno je složenije ako o vjerojatnosti zaključujemo iz dosadašnjih, tj. prošlih događaja, no možemo reći da je u tomu slučaju sreća u nesreći to što nemamo definirane ishode eksperimenta. Ako je bacanje kocke bio primjer eksperimenta, onda bi primjer ekstrapolacije vjerojatnosti iz dosadašnjih događaja mogao biti to kolika je vjerojatnost da neki od asteroida zaobiđe Zemlju. Očito je da se ovdje ne može provesti eksperiment, ali može se napraviti svojevrstan izračun. Zamislimo da je do sada od, primjerice, deset tisuća asteroida njih osam tisuća zaobišlo Zemlju (ostali su npr. udarili ili izgorjeli u atmosferi). Tada je vjerojatnost da asteroid zaobiđe Zemlju 0,8. Iako se može reći da ovi dosadašnji podatci ne moraju reflektirati „prave“ vjerojatnosti, pitanje se može postaviti na sljedeći način: Možemo li mi u ovakvome slučaju ikada znati „prave vjerojatnosti“? Ili preciznije: u slučaju bacanja kocke, zbog našeg znanja o tom objektu, možemo opravdano zaključiti da je vjerojatnost okretanja bilo kojeg broja na kocki zapravo $1/6$, pa ako se u eksperimentima pokaže kao $1/5$, znamo da naprosto nismo dovoljno puta bacili kocku. S asteroidima, dakako, nemamo takvu mogućnost pa ni ne znamo je li izmjerena vjerojatnost stvarna vjerojatnost ili smo imali „falične“, tj. pogrešne podatke.

2.1. Prostor vjerojatnosti

Prethodno pitanje možemo legitimno razvijati i dalje. Možemo, primjerice, pitati zahvaljujući čemu se ponekad može opravdano formirati stav da vjerojatnosti znamo unaprijed, poput prethodno opisanoga slučaja s kockom. Odgovor se nalazi u tome što zapravo unaprijed znamo sve mogućnosti, znamo da je zbroj njihovih vjerojatnosti ukupno jednak jedan i znamo kako su te vjerojatnosti distribuirane. U slučaju jedne kocke radi se o uniformnoj distribuciji. Vjerojatnosti da se na istoj toj kocki pokažu brojevi jedan, dva, tri, četiri, pet i šest potpuno su jednake. No, čim prijeđemo na dvije kocke, gubimo prethodno spomenutu uniformnost distribucije. Na dvije kocke dobivamo više potencijalnih rezultata pa ukupan zbroj može biti dva, tri, četiri, pet, šest, sedam, osam, devet, deset, jedanaest i dvanaest. Vjerojatnost da se pred nama nakon bacanja kocke pokaže neki zbroj kombinacijom brojeva na dvije kocke ovisan je o konfiguracijama, odnosno o tome u koliko ukupno slučajeva zbroj na dvije kocke daje taj broj, a kako slijedi:

2 je moguće dobiti kao $1 + 1$

3 je moguće dobiti kao $1 + 2$ i $2 + 1$

4 je moguće dobiti kao $1 + 3$, $2 + 2$, $3 + 1$

5 je moguće dobiti kao $1 + 4$, $2 + 3$, $3 + 2$, $4 + 1$

6 je moguće dobiti kao $1 + 5$, $2 + 4$, $3 + 3$, $4 + 2$, $5 + 1$

7 je moguće dobiti kao $1 + 6$, $2 + 5$, $3 + 4$, $4 + 3$, $5 + 2$, $6 + 1$

8 je moguće dobiti kao $2 + 6$, $3 + 5$, $4 + 4$, $5 + 3$, $6 + 2$

9 je moguće dobiti kao $3 + 6$, $4 + 5$, $5 + 4$, $6 + 3$

10 je moguće dobiti kao $4 + 6$, $5 + 5$, $6 + 4$

11 je moguće dobiti kao $5 + 6$, $6 + 5$

12 je moguće dobiti kao $6 + 6$

U ovome je prikazu čak i grafički vidljivo kakvu distribuciju dobivamo bacanjem dviju kocki. Najmanja je vjerojatnost da kocke daju kombinacije čiji će ukupni zbroj biti 2 ili 12, a što zapravo čini vjerojatnost $1/36$, pri čemu je 36 broj mogućih kombinacija koje mogu dati dvije kocke. Pritom također treba imati na umu da slučaj u kojem je konfiguracija kocka $1 = 1$, a kocka $2 = 6$ nije jednak onome u kojem se kao konfiguracija pojavio slučaj u kojemu vrijedi da je kocka $2 = 1$ i kocka $1 = 6$. Možda je najlakše te slučajeve zamisliti kao da je jed-

na kocka crvena, a druga plava pa će odmah biti jasna i razlika u tim konfiguracijama. Iz gornjega je prikaza konfiguracija vidljivo da je najveća vjerojatnost da kocke pokažu brojeve čiji je zbroj 7, čak $6/36$, odnosno $1/6$.

Ovakva se distribucija naziva binomnom (ponekad se pogrešno naziva i „normalnom“) te je uz ranije spomenutu uniformnu distribuciju najčešća. Takva je distribucija nastala zbog toga što smo, za razliku od slučaja s jednom kockom, ovdje tražili zbroj dviju kocaka pa je ukupan broj konfiguracija koje daju neki zbroj bio radikalno veći od broja konfiguracija koje daju neki drugi zbroj. U svakom smo trenutku morali pretpostaviti da su kocke ispravne i ispravno bačene, jer u svakom drugom slučaju ne bismo imali uniformnu distribuciju na jednoj kocki, a ne bismo imali ni binomnu distribuciju na drugoj. Ovo je vrlo važno jer kada promatramo procese u prirodi ne mora vrijediti da je svaki ishod jednako vjerojatan i da zbog toga skup svih mogućih ishoda tvori uniformnu distribuciju. Jednostavno rečeno, u prirodi je naprosto moguće da je, primjerice, jedan puno vjerojatnije od šest.

No netko bi se možda mogao zapitati nismo li imali sličan slučaj i kod dviju kocki. Odgovor je da ipak nismo. U slučaju s dvije kocke binomna je distribucija nastala kao „kombinacija“ dviju uniformnih distribucija (naime kocke 1 i kocke 2), a ne zato što je po svojoj prirodi nešto vjerojatnije, kao što je to, na primjer, moguće u ranije navedenom slučaju asteroida koji zaobilaze Zemlju.

Ovdje možemo i iskoristiti priliku kako bismo uveli tzv. koncept uvjetne vjerojatnosti. Prikazat ćemo ga kao $P(A|B)$, a koji označava vjerojatnost nekog događaja A pod uvjetom da se neki drugi događaj B već dogodio. Kratki bi primjer bio sljedeći: Koja je vjerojatnost da se na drugoj kocki pokaže broj šest ako se već na prvoj kocki pokazao broj jedan? To zapisujemo kao $P(K2 = 6|K1 = 1)$, a da bismo ga dobili uzimamo samo konfiguracije u kojoj je jedan na prvoj kocki, tj. na onoj za koju već znamo što je pokazala:

1+1

1+2

1+3

1+4

1+5

1+6

Odmah možemo uočiti ne samo to da je ta vjerojatnost $1/6$ nego i da je vjerojatnost da se i na drugoj kocki pokaže broj jedan 1 jednaka vjerojatnosti da se na toj kocki pokaže broj šest. Tako je zato što se događa u jednake broju konfiguracija. Ovo je bio vrlo jednostavan primjer, a ideji uvjetne vjerojatnosti još ćemo se vratiti kasnije. Ipak, prije negoli se vratimo na uvjetnu vjerojatnost, promotrimo vjerojatnosti tzv. ulančanih događaja. Za to ćemo umjesto primjera s kockom ili s kockama koristiti primjer novčića.

2.2. Vjerojatnost ulančanih događaja

U nastavku ćemo strane spomenutoga novčića označavati s p (pismo) i glava (g). Suprotno prethodnome primjeru s kockom ovdje općenito ne pretpostavljamo da je novčić ispravan i ispravno bačen (odnosno da je prostor vjerojatnosti p i g, koji su uniformno distribuirani), nego ćemo to eksplicitno navesti. Bacanja novčića označit ćemo kao B1, B2, B3 itd.

Kao prvi eksperiment zamislimo da imamo novčić koji uistinu jest ispravan i ispravno bačen i da ga bacamo dva puta. Uz to možemo postaviti nekoliko pitanja:

- (1) Koja je vjerojatnost da na zadnjemu bacanju novčić padne na p, odnosno da vrijedi $B2 = p$?
- (2) Koja je vjerojatnost da vrijedi da je $B1 = p$ i $B2 = p$?
- (3) Koja je vjerojatnost da vrijedi da je $B2 = p$ ako $B1 = p$?

Što se tiče slučaja (1), vjerojatnost je 0,5, i to zato što postoje dva jednako vjerojatna ishoda (novčić je ispravan i ispravno bačen) pa je vjerojatnost za svaki ishod jednaka, a zbroj svih vjerojatnosti je ukupno 1. Zami-

slimo da ishodi nisu jednako vjerojatni u slučaju da novčić nije ispravan i ispravno bačen, nego je, na primjer, jedna strana jako izbočena ili bilo što slično. Zamislimo da je vjerojatnost za ishod da novčić pokaže stranu gdje se nalazi njegova glava dvostruko veća od vjerojatnosti za stranu gdje mu je pismo, odnosno da na svake dvije glave kao rezultat bacanja bude po jedno pismo. Tada je $P(B = p) = 1/3$, a $P(B = g) = 2/3$. Kada naglasimo da je novčić ispravan i ispravno bačen, onda znamo da su oba ishoda jednako vjerojatna.

Što se tiče slučaja (2), vjerojatnost da u oba bacanja ispadne p je jednostavno udio konfiguracije pp u svim mogućim konfiguracijama (gp, pg, gg, pp), dakle $1/4$. Uočimo ovdje konjunkciju, tj. logički, a u ovome slučaju i jezični veznik „i” koji se pojavljuje: to je vjerojatnost za $B_1 = p$ i $B_2 = p$. U slučaju (3) se pitamo za uvjetnu vjerojatnost, tj. koja je vjerojatnost da na drugome bacanju bude rezultat p ako je na prvome bacanju već ispalo p? Odgovor je da je vjerojatnost na drugome ili desetome bacanju jednaka kao vjerojatnost na samo jednome bacanju. Stoga zaključujemo da vrijedi $P(B_2 = p | B_1 = p) = P(B_2 = p) = 1/2$. Razlog je ovakva izračuna taj što su ovi događaji nepovezani: prethodna bacanja naprosto ne utječu na ona koja slijede.

Uočimo sada sljedeće dvije stvari:

(1) Vjerojatnost da na desetome bacanju novčića rezultat bude p nije isto što i vjerojatnost da u deset bacanja novčića barem jednom rezultat bude p.

(2) Vjerojatnost da u deset bacanja novčića rezultat bude p nije isto što i vjerojatnost da rezultat bude p u desetome bacanju novčića ako je već prethodilo devet rezultata bacanja novčića od kojih su svi redom davali rezultat p.

Vjerojatnost da u bilo kojemu bacanju novčića, pa tako i u desetome bacanju, rezultat bude p je 0,5, odnosno 50 %. Vjerojatnost da u deset bacanja novčića svi rezultati daju pismo je $1 / (\text{broj svih konfiguracija pisma i glave duljine 10})$. Dakle, u koliko se navrata pppppppppp pojavljuje među {gpgpgpgpgp, ppppgppggg, gppppppppp...}, a tih konfiguracija ima $2^{10} = 1024$, dakle $P(\text{deset pisama}) = 1/1024 = 0,0009$, odnosno 0,09 %. Što se tiče slučaja (2), treba uočiti i to da se radi o nezavisnim događajima, vjerojatnost $P(B_{10} = p)$ nakon devet rezultata bacanja novčića od kojih su svi dali pismo jednaka je kao i da nije bilo devet bacanja novčića od kojih su svi kao rezultat dali pismo, dakle vjerojatnost tog rezultata je i dalje 0,5.

Dodatno razmotrimo kako izgleda uvjetna vjerojatnost uvjetovanih događaja:

Kolika je vjerojatnost da na dvije kocke zbroj bude 4?

Kolika je vjerojatnost da na dvije kocke zbroj bude 4 ako je prva kocka pokazala broj 5?

Kolika je vjerojatnost da na dvije kocke zbroj bude 12 ako je prva kocka pokazala broj 5?

Kolika je vjerojatnost da na dvije kocke zbroj bude 4 ako je prva kocka pokazala broj 1?

Vjerojatnost da na dvije kocke zbroj bude 4 dobijemo tako da nađemo koliko konfiguracija daje 4 ($1 + 3, 2 + 2, 3 + 1$) i to podijelimo sa svih 36 kombinacija, čime dobijemo $P(2K = 4) = 1/12$. No koja je vjerojatnost da zbroj bude 4 ako je na prvoj kocki bacanje pokazalo broj 5? Vjerojatnost za to je, naravno, 0 jer rezultat bacanja druge kocke ne može biti ništa što bi tih dobivenih 5 „umanjilo“. Preciznije rečeno, vjerojatnost za to je 0 zato što ne postoji ni jedna konfiguracija za 4 koja na prvom mjestu ima broj 5. Vrlo slično s već intuitivno jasnom razlikom vrijedi i za to da zbroj bacanja bude 12 ako je bacanje prve kocke već dalo broj 5, i to zato jer ne postoji ništa što bi moglo biti rezultat bacanja druge kocke, a da s brojem 5 da zbroj 12.

Ono što je vrlo zanimljivo jest vjerojatnost da bacanja kocki bude 4 ako je na prvoj kocki rezultat bacanja bio 1. Prisjetimo se da je vjerojatnost da na dvije kocke rezultat bude 4 zapravo jednaka $1/12$, što je 0,083, odnosno 8,3 %. S time treba usporediti vjerojatnost $P(2K = 4 | K_1 = 1)$, odnosno vjerojatnost da rezultat bacanja dviju kocki bude 4 ako je rezultat bacanja prve kocke već bio 1. Čim je rezultat bacanja prve kocke bio 1, zaključujemo da više ne možemo dobiti 8, 9, 10, 11 i 12, čime se drastično smanjuje broj konfiguracija. No to nije sve, neke konfiguracije koje daju manje rezultate također nisu moguće kao, na primjer, 3+3 jer je bacanje prve kocke već dalo 1. Moguće kombinacije kada je rezultat bacanja prve kocke 1 su $1 + 1, 1 + 2, 1 + 3, 1 + 4, 1 + 5$ i $1 + 6$, od kojih zbroj 4 daje samo kombinacija $1 + 3$, što znači da je vjerojatnost da rezultat bacanja dviju kocaka bude zbroj 4 ako je na prvoj već ispalo 1 jednaka $1/6$, a što možemo zapisati kao $P(2K = 4 | K_1 = 1) = 1/6$. To dalje znači da je vjerojatnost da bacanjem dviju kocaka dobijemo zbroj 4 kao rezultat ako je prvo bacanje već

dalo broj 1 dvostruko veća od vjerojatnosti da rezultat bacanja dviju kocaka bude zbroj 4 (prije bacanja ijedne kocke). Bacanjem prve kocke promijenili smo vjerojatnost konačnoga ishoda. Ovome je tako jer ovdje to nisu nezavisni, nego povezani događaji: rezultat bacanja prve kocke utječe na konačni rezultat koji dobijemo bacanjem dviju kocaka.

3. Malo drukčiji pogled na Bayesov teorem

Bayesov je teorem središnje mjesto teorije vjerojatnosti. Taj teorem kaže da možemo dobiti vjerojatnost u „kontra smjeru“ ako imamo vjerojatnosti komponenata i vjerojatnost inicijalnoga smjera. Točnije, Bayesov teorem je ovako izražena jednakost: $P(X|Y) = (P(Y|X) \cdot P(X)) / P(Y)$.

Zainteresirani čitatelj može, naravno, i sam promisliti o ovome. Mi s druge strane dajemo aktualni primjer u kojemu se način funkcioniranja vjerojatnosti dobro pokazuje. Postavljamo pitanje koja je vjerojatnost da neka osoba ima COVID-19 ako ima temperaturu višu od 37,5? Dakle, tražimo $P(\text{COVID-19} | \text{Temp} = 37,5)$. Postavimo sve komponente u sljedeću formulu:

$$P(\text{COVID-19} | \text{Temp} > 37,5) = (P(\text{Temp} > 37,5 | \text{COVID-19}) \cdot P(\text{COVID-19})) / P(\text{Temp} > 37,5)$$

Da bismo dobili $P(\text{Temp} > 37,5 | \text{COVID-19})$, jednostavno trebamo pobrojati u koliko slučajeva ljudi koji boluju od bolesti COVID-19 imaju temperaturu. Taj se broj uglavnom procjenjuje na 92 %. Da bismo dobili $P(\text{COVID-19})$, trebamo pronaći omjer ljudi koji imaju bolest COVID-19 u ukupnoj populaciji. Recimo da je to 30 000 u ukupnoj populaciji od četiri milijuna, a što iznosi 0,0075. Nazivnik je najteži jer, sasvim očekivano, ne postoji dostupan podatak o tome koliko ljudi u nekom danom trenutku ima povišenu tjelesnu temperaturu. Stoga moramo pretpostaviti neki broj ljudi s povišenom temperaturom u trenutku izračuna. Ako je taj broj veći od stvarne vrijednosti, naš će izračun biti manji (jer se ovaj pretpostavljeni broj ljudi s povišenom temperaturom u trenutku našeg izračuna nalazi u nazivniku), a vrijedi i obrnuto. Zato na ovu pretpostavku imamo vrlo veliku osjetljivost. U idealnome slučaju ovo ne bismo tretirali kao pretpostavku, nego bismo proveli istraživanje na reprezentativnome uzorku. U ovome slučaju podatci iz bolnica ili zdravstvenoga sustava općenito nisu i ne mogu biti reprezentativni naprosto zato što bolnički pacijenti jako često imaju povišenu temperaturu zbog svih ostalih mogućih uzroka koji isključuju bolest koju izračunavamo, i to izrazito češće negoli je to slučaj u općoj populaciji.

No da pojednostavimo, pretpostavimo da je postotak opće populacije koja ima temperaturu 1 %, dakle 0,01. S uključenjem ove pretpostavke (kao i bilo kojeg drugoga pretpostavljenog broja s očekivanom promjenom u ukupnom ishodu) možemo izračunati vjerojatnost koju smo tražili:

$$\begin{aligned} &P(\text{COVID-19} | \text{Temp} > 37,5) \\ &= (P(\text{Temp} > 37,5 | \text{COVID-19}) \cdot P(\text{COVID-19})) / P(\text{Temp} > 37,5) \\ &= (0,92 \cdot 0,0075) / 0,01 = 0,0069 / 0,01 = 0,69 \end{aligned}$$

Dakle, uz početne parametre koje smo uzeli, uključujući i pretpostavku o broju ljudi koji imaju povišenu tjelesnu temperaturu, vjerojatnost da imamo COVID-19 ako imamo temperaturu iznad 37,5 jest 69 %. Naravno, ovdje nisu uključeni ni redukcija vjerojatnosti zbog cijepljenja ni potencijalno nedetektirani slučajevi, kao ni zaraznost trenutno postojećih slučajeva. Ipak, u ovome pojednostavljenome izračunu vidimo važnost mjerenja temperature, čak i s brojevima koji nisu u potpunosti reprezentativni. Stoga možemo zaključiti da mjerenje temperature i zabrana ulaska u prostore osobama s povišenom temperaturom uistinu jesu važne epidemiološke mjere.

Na Bayesov teorem možemo gledati na još jedan način, i to preko mjera senzitivnosti i specifičnosti. Općenito svaki klasifikator, odnosno svaka podjela koja nije savršena, ima dva osnovna tipa greške koje se sastoje od:

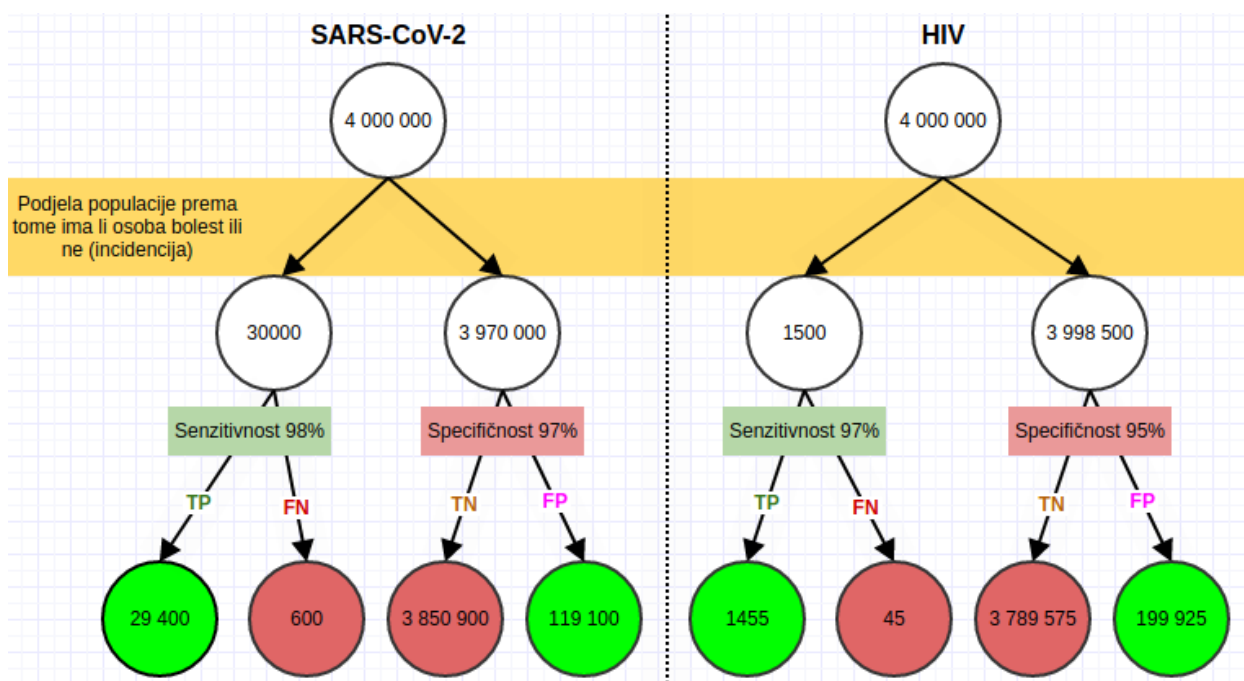
- (1) količine onih koji jesu X, a klasifikator kaže da nisu X (lažno negativni, *false negatives*, FN) i
(2) količine onih koji nisu X, a klasifikator kaže da jesu X (lažno pozitivni, *false positives*, FP).

Kada s njima uparimo one koji su ispravno pozitivni (*true positives*, TP) i ispravno negativni (*true negatives*, TN), možemo definirati dvije mjere koje govore koliko je naš klasifikator, odnosno test, pouzdan:

- (1) senzitivnost: $TP / (TP + FN)$
(2) specifičnost: $FP / (FP + TN)$

Imajući na umu ove mjere, možemo ih iskoristiti za ilustraciju Bayesova teorema. *Slika 1* prikazuje dvije bolesti i njihove testove, pri čemu je na lijevoj strani SARS-CoV-2, a na desnoj HIV. Ono što nas zanima jest sljedeće: Ako je incidencija za SARS-CoV-2 30 000 ljudi u Hrvatskoj, a za HIV 1500, a senzitivnost i specifičnost testova su 98 % i 97 % za SARS-CoV-2 test, a 97 % i 95 % za HIV test, tada *Slika 1* vjerno prikazuje situaciju.

Slika 1: Usporedni prikaz izračuna vjerojatnosti za SARS-CoV-2 i HIV-u



Jednom kada imamo ovakvu podjelu, tada možemo pitati kolika je uistinu vjerojatnost da, ako test kaže da smo pozitivni, mi uistinu imamo virus. To *de facto* znači ustanoviti koliki je omjer TP i TP + FP, odnosno na *Slici 1* prikazanih zelenih krugova. Za slučaj SARS-CoV-2 taj je broj $29\,400 / (29\,400 + 119\,100)$ što ukupno iznosi 0,1979, odnosno 19,79 %, a za slučaj HIV-a 0,0072, odnosno 0,72 %.

Imajući na umu ove brojeve, treba jasno napomenuti da ovi izračuni nikako ne upućuju na besmislenost testova, nego na to što uopće znači specifičnost od 95 %, odnosno kako naoko dobra mjera uspješnosti u slučajevima s jako niskom incidencijom u stvari i nije toliko dobra koliko nam se može činiti na prvi pogled i ne uzevši u obzir sve što je relevantno za izračun vjerojatnosti. Dakako, napominjemo da se ovaj izračun temelji na samo nekim pretpostavljenim podacima i da se izračun može radikalno promijeniti s uvrštavanjem još nekoga podatka. Ipak, ove su pretpostavke sasvim dovoljne da se napravi izračun vjerojatnosti te da se pokaže na koji način vjerojatnost utječe na naše zaključivanje kao osnovu kritičkoga mišljenja.

Zaključak

U ovome smo radu krenuli od pretpostavke da je demokratizacija u pristupu proizvodnji i objavljivanju tekstova kreirala sasvim nedvosmisleni potrebu za kritičkim čitateljem, a onda i kritičke čitalačke publike općenito. Iako ne tvrdimo da je navedena demokratizacija i povećana proizvodnja tekstova svih vrsta nužno prosječno dovela do radikalno različite kvalitete tekstova i informacija u njima, sama masovnost tekstova s kojima smo suočeni svakodnevno, kao i sve razvijenije tehnike privlačenja čitatelja koje nisu utemeljene na kvaliteti tekstova te racionalnome i pouzdanome zaključivanju, opravdano sugerira da je kritičko mišljenje kao kompetencija suvremenoga čitatelja neophodna. Budući da kritičko mišljenje nije jednoznačno definirano, ali i da se u najvećemu broju pokušaja njegova definiranja u većoj ili manjoj mjeri naznačuje važnost formalno-logičkih, a time i matematičkih zakonitosti, upravo smo na tome utemeljili važnost vjerojatnosti kao nužnoga segmenta koje oblikuje znanstveno i kritičko mišljenje.

Vjerojatnosti smo, bez želje za nepotrebnim recikliranjem onoga što je unutar toga područja već dobro poznato, pristupili u dva pravca koja je dobro sažimaju – preko frekvencionalizma i Bayesova shvaćanja vjerojatnosti koje smo malo modificirali. Razlog modifikacije prvenstveno leži u želji da pokažemo kako se vjerojatnost, uključujući i Bayesov pristup, može iskoristiti u kritičkome čitanju upravo onih tekstova koji trenutno dominiraju medijskim prostorom i koji zahtijevaju čitatelja s razvijenim kritičkim mišljenjem. Pokazuje se da je ta kompetencija upravo ključna u razumijevanju tekstova koji nas izravno suočavaju sa svijetom oko nas te da je kompetencija kritičkoga mišljenja upravo ona za koju se sasvim opravdano može zahtijevati da postane temelj suvremenoga obrazovanja, a što je već izraženo u nekim od progresivnih pristupa obrazovanju još prošloga stoljeća.

Literatura

- Bertsekas, Dimitri P.; Tsitsiklis, John N. 2008. *Introduction To Probability (2nd Edition)*. Athena Scientific. Belmont MA. [https://ece307.cankaya.edu.tr/uploads/files/introduction%20to%20probability%20\(bertsekas,%202nd,%202008\).pdf](https://ece307.cankaya.edu.tr/uploads/files/introduction%20to%20probability%20(bertsekas,%202nd,%202008).pdf) (pristupljeno 20. studenoga 2021.).
- Corfield, David; Williamson, John (Eds.) 2002. *Foundations of Bayesianism*. Springer. Dordrecht.
- Ćurko, Bruno. 2017. *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*. Biblioteka Filozofska istraživanja. Zagreb.
- Dewey, John. 1910. *How We Think*. D. C. Heath. Boston. <https://archive.org/details/howwethink000838mbp> (pristupljeno 28. studenoga 2021.).
- Ennis, Robert H. 1996. *Critical Thinking*. Prentice Hall. Upper Saddle River NJ.
- Hitchcock, David. 2020. "Critical Thinking". *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2020 Edition). Ed. Edward N. Zalta. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/critical-thinking/> (pristupljeno 17. studenoga 2021.).
- Lipman, Matthew. 2003. *Thinking in Education*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Pishro-Nik, Hossein. 2014. *Introduction to Probability, Statistics, and Random Processes*. Kappa Research LLC. Sunderland MA.

THE ROLE OF PROBABILITY IN CRITICAL THINKING

Contemporary reader is exposed to a radical increase in the number of texts, many of which are (un)intentionally recast as sensationalist, with an implicit or explicit steering of the reader towards the “discovery” of certain conclusions. These are the reasons why readers need to develop critical thinking skills as a prerequisite for critical reading, at least if one really wants to retain valid reasoning based on available information. Here the emphasis will be on critical thinking skills which will be defined as a reflective rejection of illogicality and unfoundedness and the development of logical consistency and sound conclusions which, ultimately, lead to the improvement of those abilities that are considered by consensus to be the key in an advanced society – the improvement and application of logical reasoning and the promotion of communication and understanding based on objectively valid norms. In this analysis, we will use the role of probability and two approaches to understanding probability (Bayesian and frequentalist) as a basis for reasoning based on available information, given some current examples which readers may encounter, such as ubiquitous media reports on covid-19. This example will primarily serve to show that important part of consistent derivation of reasonable conclusions is based on probability and that it significantly contributes to the development of critical thinking and reading.

Key words: Bayes, critical thinking, frequentionalism, probabilit

Vesna KATIĆ – Maja VERDONIJK

SLIKOVNICOM DO KULTURE ČITANJA DJECE RANE DOBI

Stjecanje čitateljske kulture razvojni je proces u kojemu sudjeluju tri važna dionika: dijete kao subjekt vlastitoga razvoja, roditelj kao osnovni i najodgovorniji odgajatelj djeteta te knjižnica kao izvanobiteljska institucija koja je u posljednjemu desetljeću transformirala svoju ulogu postavši važnim čimbenikom u razvoju kulture čitanja djece od najranije dobi. S namjerom da informiraju, promiču i obrazuju svoje korisnike knjižnice su pokrenule brojne programe među kojima je i program Gradske knjižnice Rijeka – *Pssst... mala priča!* – namijenjen djeci u drugoj i trećoj godini života, ali i njihovim roditeljima. Pristup djeci i roditeljima utemeljen je na novoj paradigmi djetinjstva, odnosno na spoznajama o djetetu i djetinjstvu kao procesu zajedničke participacije u određenome prostoru, vremenu i kulturi. Uz predstavljanje navedenoga programa, kao primjera dobre prakse upotrebe slikovnice u razvoju kulture čitanja djece od najranije dobi, te strategija primjene slikovnice u razvoju kulture čitanja, rad uključuje izbor suvremenih znanstvenoteorijskih spoznaja o slikovnici kao jedinstvenome književno-likovnome umjetničkom djelu.¹

Ključne riječi: slikovnica, kultura čitanja, djeca rane dobi, knjižnica

Uvod

U znanosti i svakodnevnome životu pojam kulture susreće se već više od dva stoljeća. Govori se o nacionalnoj kulturi, kulturi društva, duhovnoj kulturi, kulturi čitanja i sl. što znači da se i čitanje smatra jednim od preduvjeta sudjelovanja u kulturi. Pri tome se pod pojmom kultura podrazumijeva višedimenzionalni sklop temeljnih pretpostavki zasnovanih na vrijednostima, predodžbama i praksi članova određene zajednice (Bruner, 2000; Stoll, 1999). Na taj način, slijedeći Nacionalnu strategiju poticanja čitanja (2017. – 2022.), čitanje može izravno i neizravno utjecati na poboljšanje ukupne kvalitete života pojedinca i društva (2017). Izvan naše zemlje također su izrađene nacionalne strategije poticanja čitanja nakon provedenih opsežnih studija. Tako Ince Samuru u svojoj studiji iz 2017. ističe kako je za razvoj kulture čitanja potrebno osigurati zajedničko djelovanje djece i roditelja (odnosno odraslih osoba koje se bave djecom) utemeljeno na dobrom poznavanju obilježja dječjih razvojnih razdoblja, kao i dječje književnosti (Ince Samur, 2017 prema Turkel, Özdemir, Akbulut, 2019). Analizom rezultata provedenih istraživanja kulture čitanja mogu se uočiti kao osnovne varijable za mjerenje kulture čitanja sljedeće: uspjeh u čitanju, navike čitanja, stav prema čitanju, kvaliteta slikovnica i njihova važnost u usvajanju kulture čitanja, spol, članstvo u knjižnicama i drugo, a rezultiralo je pored dobivanja određenih smjernica za djelovanje u obitelji i institucijama izvan obitelji i konstrukcijom instrumenata za mjerenje kulture čitanja (Turkel, Özdemir, Akbulut, 2019).

Znati čitati te moći razumjeti i shvatiti pročitano znači razumjeti sebe i svijet oko sebe. Osim razvoja osnovnih spoznajnih kompetencija čitanje služi izgradnji i shvaćanju vlastitih narativnih identiteta, kao i društva kao veoma složene mreže naracija. Iz navedenoga proizlazi da čitanje ima barem dvije dimenzije. Jedna je intelektualna odnosno spoznajna, a druga je emocionalna odnosno doživljajna. Spoznajna i doživljajna komponenta čitanja omogućuju ne samo razumijevanje i kritički pristup životu, pojedincu i zajednici već pridonose i cjelovitome osobnom razvoju. Sukladno navedenome kultura čitanja može se definirati kao životna filozofija, višedimenzionalni koncept kojim pojedinac transformira sve informacije i vještine prikupljene kroz čin čitanja u način života u društvu (Turkel, Özdemir, Akbulut, 2019). Sa stanovišta društveno-kulturne dimenzije čitanje je čin komunikacije kojim se prenose poruke i znanja sadržana u knjizi. Čitatelj ulazi u zamišljeni svijet autora prevladavajući granice prostora i vremena te tako doprinosi povezivanju ljudi (Peti-Stantić, 2019). Kultura čitanja nije samo transformacija čitanja u naviku, već je povezana i sa stjecanjem vještina kritičkoga mišljenja i konceptualizacije osobnoga i društvenoga djelovanja.

Proces razvoja kulture čitanja sastoji se od skupa ponašanja koje treba usvojiti od rođenja do četrnaeste

¹ Ovaj je rad financiralo Sveučilište u Rijeci projektom broj: uniri-pr-human-19-9.

godine života (Sever, 2010; Ince Samur, 2016). Kachal navodi da naponi koji se ulažu u razvoj kulture čitanja moraju biti inicirani u ranome i predškolskome periodu te trajati do odrasle dobi. Ince Samur (2014) to dugo razdoblje od 14 godina dijeli u tri kvalitativno drugačija razdoblja u kojima se ostvaruju određeni koraci. Prvo razdoblje jest razdoblje vizualnoga čitanja tijekom kojega dolazi do komuniciranja vizualnim i jezičnim poticajima, a ostvaruje se u tri koraka. U razdoblju od rođenja do druge godine života djeci se predstavljaju knjige. Razdoblje od druge do četvrte godine vrijeme je u kome se razvija prijateljstvo djece s knjigom, koje bi u trećemu koraku – od četvrte do šeste godine života djeteta – trebalo završiti stvaranjem ljubavi prema knjigama. Ovo se razdoblje smatra razdobljem u kojem se postavljaju temelji kulture čitanja. Naime, ovo je i kritično razdoblje za razvoj jezika koji počinje u intrauterinome periodu, a nastavlja se rođenjem djeteta kao rezultat interakcije s najbližim osobama u okruženju. U literaturi se mogu uočiti dva različita pojma: čitanje djetetu i čitanje s djetetom (Snow i sur., 2014). Čitanje odrasle osobe djetetu i uspostavljanje interakcije s djetetom u tome procesu naziva se zajedničko čitanje. Navedeno predstavlja model poučavanja vještina čitanja kao što su praćenje kontinuiteta pisanoga teksta, fonološka svjesnost itd. U tome procesu zajedničkoga čitanja odrasla osoba stvara problemsku situaciju za dijete i daje informacije o problemu. Ova interakcija omogućuje djetetu da uspostavi odnos s tiskanim materijalom, a također i da komunicira s odraslom osobom, čime dijete preuzima i aktivniju ulogu u čitanju. Vođeni razvojem jezičnih vještina uočeni su pozitivni doprinosi u kognitivnome, emocionalnome i socijalnome razvoju djece. Uočeno je da se ubrzava jezični razvoj u dobi od tri do pet godina, poboljšavaju se navike čitanja, postižu se jači obiteljski odnosi te su superiorniji u pogledu receptivnoga i ekspresivnoga jezičnog razvoja, što posljedično u kasnijoj dobi povećava i akademska postignuća (Snow i sur., 2014).

Drugo razdoblje, koje traje od djetetove šeste do desete godine života, obilježeno je prijelazom s vizualnoga čitanja na jezično čitanje i prolazi kroz dva koraka. Od šeste do osme godine života djeteta poučavaju se vještine čitanja i pisanja, a od osme do desete godine učvršćuje se navika čitanja kod djece. Treće razdoblje obilježeno je prijelazom s lingvističkoga čitanja na kritičko čitanje, gledanje i slušanje do kojega se također dolazi u dva koraka. U periodu između desete i dvanaeste godine djecu se poučava vještinama kritičkoga čitanja, gledanja i slušanja. U periodu između dvanaeste i četrnaeste godine razvija se kultura čitanja. Drugo i treće razdoblje navedeno je kao prilog vremenskome slijedu i koracima kroz koje prolazi razvoj kulture čitanja. Nadalje će u radu fokus biti usmjeren na prvo razdoblje.

Medij koji omogućuje cjeloviti doživljaj spoznajne i doživljajne komponente, jezičnoga i slikovnoga, a koji svijet djeteta rane dobi prvi okružuje, jest slikovnica. Može se s pravom reći da je slikovnica prva djetetova knjiga. Obilježava je pozitivan utjecaj na cjeloviti razvoj djeteta usklađen sa suvremenom paradigmatom u razumijevanju djeteta i djetinjstva kao i u stvaranju međugeneracijskih veza između djece i odraslih (Bašić, 2011). Stoga se primjer dobre prakse – čitanje slikovnica u okviru programa *Pssst... mala priča!* – koji provodi Gradska knjižnica Rijeka kao mogućnost razvoja kulture čitanja djece od najranije dobi, nalazi u fokusu ovoga rada.

1. Suvremeni znanstvenoteorijski pristupi slikovnici

Suvremena znanstvena istraživanja u području dječje književnosti pristupaju slikovnici kao umjetničkome djelu koje je spoj karakteristika jezičnoga i slikovnoga diskursa (usp. Crnković, Težak, 2002; Nikolajeva, Scott, 2006; Haramija, Batić, 2013; Hameršak, Zima, 2015; Narančić Kovač, 2015; Majhut, Batinić, 2017). Milan Crnković i Dubravka Težak posvetili su fenomenu slikovnice poglavlje u studiji *Povijest hrvatske dječje književnosti od početaka do 1955. godine* (2002). Ubrajajući slikovnicu u glavne vrste dječje književnosti – uz dječju poeziju, priču i dječji roman ili roman o djetinjstvu – autori nazivaju slikovnicu, prvu knjigu s kojom se dijete susreće, dječjom knjigom *par excellence*. Prema njihovim riječima slikovnica „u dječje ruke dopijeva već u prvoj godini života, a zanimanje za nju prestaje negdje u drugom razredu osnovne škole kad djeca mogu samostalno čitati. [...] Svoju prednost kod male djece slikovnica zahvaljuje tome što upotrebljava dva koda komunikacije: likovno i jezično predstavljanje stvarnosti. Općeniti likovni jezik dijete ne mora učiti dok će sustav sporazumijevanja riječima morati polako usvajati“ (Crnković, Težak, 2002: 15).

Marijana Hameršak i Dubravka Zima donose pregled najnovijih znanstvenih spoznaja iz područja teorije i povijesti slikovnice u knjizi *Uvod u dječju književnost* (2015). Kao bitan, središnji moment slikovničkoga oblika umjetničkoga izraza autorice izdvajaju „međudjelovanje likovne i verbalne dimenzije. Značenje slikovnice stvara se u međudjelovanju tekstualne i likovne slikovničke razine, što je ujedno i mjesto razlike između slikovnice

i ilustrirane knjige” po kojem se slikovnica izdvaja iz isključivo literarnoga, kao i isključivo likovnog medija ili polja, zaključuju autorice (Hameršak, Zima, 2015: 164). Smiljana Narančić Kovač bavi se u studiji *Jedna priča, dva pripovjedača – Slikovnica kao pripovijed* pripovjednom slikovnicom kao pripovjednim ili narativnim tekstom (narativom) opredjeljujući se u imenovanju za hrvatsku riječ istoga značenja – pripovijed (2015). Autorica uspostavlja model slikovnice kao pripovijedi „u kojoj se priča posreduje dvama zasebnim medijski različitim pripodajnim kanalima, dakle dvama diskursima – jezičnim i slikovnim [te je riječ] o jednoj priči sve dok je priča koherentna, odnosno sve dok su na razini građe priče barem neke od sastavnica priče postojane (konstantne), pa su utoliko zajedničke obama diskursima” (Narančić Kovač, 2015: 101–105).

2. Čitanje/gledanje slikovnice kao interaktivne pripovijedi

Milan Crnković i Dubravka Težak (2002) kritički se osvrću na prisutnost i ulogu slikovnice na knjižnome tržištu danas definirajući slikovnicu kao kratku, tematski raznoliku knjigu koja prema doživljaju i namjeni može biti poučna ili umjetnička. Poučne ili informativne slikovnice pomažu djeci u upoznavanju okoline, životinjskoga ili biljnoga svijeta te različitih ljudskih djelatnosti odnosno svega onoga što se obuhvaća nastavnim predmetom Priroda i društvo, a mogu se uvoditi i u pojedine predmete, kao što je Matematika, Kemija, Vjeronauk i sl. Umjetnička slikovnica teži doživljaju svijeta, uspostavljanju unutarnjega odnosa između čitatelja/gledatelja i svijeta, baš kao priča, pjesma ili koje drugo književno djelo. Autori ističu važnost prepoznavanja pravih umjetnički uspješnih i vrijednih slikovnica: „Ako je blagoslov slikovnice što ima na raspolaganju dva sredstva izraza, riječ i sliku, njezino je prokletstvo što ima na raspolaganju dvostruku mogućnost da sklizne u kič. Da bi se osigurali barem s jedne strane, autori često uzimaju za podlogu književne tekstove utvrđene vrijednosti, nudeći tako kao slikovnicu nešto što je zapravo ilustrirana pjesma ili priča i gdje likovni dio nije bitno pridonio [...] tekstu kojemu ništa ne nedostaje da bude umjetnički uvjerljiv i jasan. U nedostatku pravih umjetničkih slikovnica visoke vrijednosti, takve su ‘slikovnice’ katkad ipak ono najvrjednije što se može naći u obilju slikovničke sajamske ponude.” (Crnković, Težak, 2002: 14–16).

Slikovnica se čita i gleda. Neki autori zato rabe dva pojma za primatelja slikovnice: čitatelj i gledatelj ili promatrač. Jane Doonan (1993) je, prema konceptu pomnoga čitanja, skovala naziv pomnoga gledanja (*close looking*). Iako je opravdano raščlaniti čitanje slikovnice na čitanje i gledanje, pojam čitanja može obuhvatiti obje aktivnosti (Narančić Kovač, 2015: 62–63).

Smiljana Narančić Kovač izdvaja tri aspekta čitanja slikovnice: prebacivanje čitateljske pozornosti tijekom čitanja između verbalnoga/linearnoga i slikovnoga sloja, interaktivnost i opetovano čitanje² (Narančić Kovač, 2015: 63). Prema autoričinim riječima čitatelj slikovnice ne može istodobno usmjeriti pozornost na oba diskursa. Takvo je čitanje isprekidano prenošenjem čitateljeve pozornosti s jednoga na drugi diskurs te se pri čitanju slikovnice njegova pozornost neprestano kreće između slika i riječi, a svaki sloj odvraća čitatelja od onoga drugoga i tako prekida pričanje priče (Nodelman, 1996: 241, prema Narančić Kovač, 2015: 63). Svaka kvalitetna slikovnica interaktivna je pripovijed (Hunt, 1991: 186, prema Narančić Kovač, 2015: 66). „Čitatelj slikovnice uvijek ulazi u već ponuđenu interakciju verbalnoga i vizualnoga, stupa s njom u dodatnu interakciju te je aktivno dalje nastavlja”, ističe Narančić Kovač (2015: 66). Interaktivnost čitanja slikovnice ostvaruje se i čitateljevim izborom redosljeda čitanja pojedinih sastavnica slike i teksta na svakoj stranici (Narančić Kovač, 2015: 65). Za slikovnicu je karakteristično, poželjno, a često i nužno, opetovano čitanje (Antsey, Bull, 2004: 335, prema Narančić Kovač, 2015: 66). „Naše se iskustvo slikovnice mijenja svakim čitanjem” (Kiefer, 1995: 6, prema Narančić Kovač, 2015: 66). Višekратно čitanje ujedno je i dodatno interaktivno jer tijekom ponovljenoga čitanja u interakciju svaki put ulaze i već iščitana značenja pri čemu dolazi do inverzije uobičajenih načina čitanja riječi i slika. „Izvorna literarnost čitanja verbalnoga teksta s jedne strane, te prostornost i istodobnost čitanja slike s druge strane, mijenjaju uloge utoliko što se verbalni tekst naknadno razmatra u manjim cjelinama, a u slici se nastoje pronaći linearni segmenti slijeda priče.” (Schwarcz, 1982: 9 prema Narančić Kovač, 2015: 66).

² Sva tri pojma odnosno aspekta čitanja slikovnice objedinio je L. R. Sipe u teorijskome modelu utemeljenom u semiotičkome pojmu transmedijacije (prema Narančić Kovač, 2015: 63, 67).

3. Prikaz primjera dobre prakse

Program *Pssst... mala priča!* kao primjer dobre prakse upotrebe slikovnice u razvoju kulture čitanja djece od najranije dobi inicirali su djelatnici Gradske knjižnice Rijeka, a realiziran je u suradnji s nastavnicama i studentima Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Program se izvodio jednom tjedno u trajanju do 60 minuta u prostorima ogranaka Zamet i Trsat Gradske knjižnice Rijeka. Realizacija programa započela je u studenome 2015. i trajala je do početka pandemijske krize 2019. Zbog velikoga interesa roditelja realizacija programa podijeljena je u tri ciklusa. Svaki ciklus trajao je kontinuirano šest tjedana. Prvi ciklus počinjao je u studenome i trajao je do polovice prosinca. Drugi ciklus trajao je od kraja veljače do početka travnja, a treći od travnja do sredine svibnja. Ciljevi programa usmjereni su informiranju, promicanju i obrazovanju. Vođeni obrazovnim ciljem nastali su i pisani radni materijali: *Bonton* (nakon što su uočena ponašanja djece i roditelja neprimjerena kulturi življenja u knjižnici), *Pričaonica priča – pjesmice* – zbirka pjesama koje su djeca najradije pjevala, te videozapisi s pisanim pripremama i refleksijama u okviru razrade metodičkih aspekata čitanja slikovnica.

Metodički aspekti čitanja slikovnice u knjižnici podrazumijevaju aktivnosti tijekom pripreme za čitanje slikovnica, sam čin čitanja slikovnica te aktivnosti usmjerene refleksiji i evaluaciji provođenja programa. Kako bi se osiguralo ostvarenje ciljeva programa, priprema je bila otežana (posebno na početku ciklusa čitanja) zbog nedovoljnoga poznavanja djece rane dobi. Tijekom godina provođenja programa (2015. – 2019.) najviše su se čitale sljedeće slikovnice:

- *Vuk koji je htio biti druge boje* Oriane Lallemand i Éléonore Thuillier
- slikovnice nizozemskoga autora Dicka Bruna o maloj zečici Miffy u različitim životnim situacijama kao što su: *Miffy na plaži*, *Miffy pleše*, *Miffy na snijegu*, *Miffy na igralištu*, *Miffy slavi rođendan* i druge slikovnice iz istoimene serije
- *Bosonogi Lisac* Julije Donaldson i Axela Schefflera
- *Najljepša božićna jelka* Ducka Egga Bluea
- *Tigrić Jakov priča priču za laku noć* i *Tigrić Jakov svira trubu* Didiera Levyja i Xaviera Deneuxa
- *Moj tata* Lile Prap
- *Piko i ključ* Erica Hilla
- *Zašto djeca vole zeca* Ivanke Borovac
- *Zebra koja je izgubila pruge* Jedde Robaard.

Nakon odabira slikovnice slijedila je priprema za čitanje, uključujući višekratno čitanje slikovnice naglas, kao i zajedničko čitanje s djecom. Priprema za čitanje je, pored višekratnoga čitanja, zahtijevala i prilagođavanje verbalnoga dijela slikovnice izmjenom određenih riječi (npr. izraz *škola* zamijenjen je izrazom *dječji vrtić*) pri čemu se vodilo računa da se ne naruši kontekst sadržaja slikovnice. Tijekom pripreme za čitanje obratila se pozornost i na geste čitateljice što je još jedan važan oblik audiovizualnoga predstavljanja prigodom čitanja slikovnice djeci. Osim o jezičnome (verbalnome) diskursu slikovnice vodilo se računa i o slikovnome (vizualnome) diskursu pa su u tu svrhu pripremljena dodatna sredstva kako bi se pojačao doživljaj slikovnice uvažavajući oba priopćajna kanala odnosno jezični i slikovni diskurs. Svako čitanje slikovnice započelo je ritualom, određenim radnjama koje su se tijekom vremena prilagođavale procesu čitanja. Riječ je o predvidljivome slijedu radnji koje pozivaju djecu i njihove roditelje da se smjeste na svoje jastuke u kružnoj formaciji. Zvuk trianglera pozivao je na primanje za ruke i pjevanje pjesmice koju su osmislili i uglazbili studenti i nastavnici.

„Pružimo si ruke svi, ruke svi, ruke svi,

Pružimo si ruke svi prijatelji.

Danas ćemo slušati, slušati, slušati,

Danas ćemo slušati novu priču.”

Nakon početnoga rituala uslijedila je faza doživljajno-spoznajne motivacije djece. Riječ je o određenome emocionalnom i misaonom otvaranju djece za jezično-slikovnu komunikaciju sa slikovnicom te za stvaranje individualnih emocionalnih doživljaja i spoznajnoga konteksta primanja poruka što se najčešće stvaralo razgovorom s djecom, pjesmom i sl., a završavalo pozivom na aktivno slušanje popraćeno kretnjama i riječima:

„Slušaj svojim ušima,
Gledaj svojim očima,
Priča će početi,
Svi ćemo je slušati.”

Nakon ovih riječi uslijedilo je višekratno čitanje slikovnice (dva do tri ponovljena čitanja) uz aktivnu participaciju djece. Između prvoga i sljedećega čitanja uslijedila je emocionalno-intelektualna pauza, što je omogućilo djetetu da nakratko ostane nasamo sa svojim doživljajem slikovnice, te izražavanje doživljaja čime je djetetu omogućeno izražavanje emocija, asocijacija koje je razvilo u mislima, značenja teksta i slike. U drugo čitanje uključivala su se i djeca uz podršku roditelja, i to pronalaženjem i smještajem slike predmeta u kontekst sadržaja priče. Svaki doživljaj slikovnice potpomognut je i određenom pjesmom, najčešće uz pokret. Osim pjesme s pokretom, povezane s čitanom slikovnicom, djeci je bio omogućeno i pjevanje njima dragih i poznatih pjesama. Završetak čitanja slikovnice također je imao svoj ritual s obzirom na to da djeca moraju dobiti jasan znak za završetak. Za tu prigodu osmišljena je i uglazbljena pjesma slična pjesmi izvedenoj na početku čitanja, a koja je pozivala na sljedeći susret.

Čitanje slikovnice nije za izvoditelje čitanja završilo samim čitanjem djeci. Uslijedila je refleksija, odnosno završna diskusija kojom se dolazilo do zaključaka o elementima koje zasigurno treba nastaviti raditi, ali i o elementima programa koje treba mijenjati i usavršavati. Tako se stvarao prostor za kontinuirani razvoj kulture čitanja među svim sudionicima. Cjelokupan rad tijekom programa *Pssst... mala priča!* dokumentiran je videozapisima i deskriptivno-narativnim bilješkama što je služilo pri uvođenju novih studentica volonterki u izvođenje čitanja kao i u cjelokupnu organizaciju programa. Na kraju svakoga ciklusa čitanja roditelji su pozivani na evaluaciju programa. Za tu svrhu pripremljen je upitnik sastavljen od pet pitanja otvorenoga i tri pitanja zatvorenoga tipa. Pitanja zatvorenoga tipa odnosila su se na podatke o prisutnosti roditelja tijekom čitanja, a pitanja otvorenoga tipa odnosila su se na elemente provođenja čitanja koji su, prema njihovu mišljenju, bili uspješni te ih treba nastaviti, zatim na prijedloge novih slikovnica za čitanje kao i na otvaranje prostora za daljnja poboljšanja uvažavajući tezu Smiljane Narančić Kovač (2015) o slikovnici kao mediju u kojem dva pripovjedača – jezični (verbalni) i slikovni (vizualni) posreduju istu priču. Za potrebe ovoga rada predstaviti će se odgovori na pitanje o važnosti održavanja programa. Pitanje je glasilo: *Smatrate li održavanje pričaonice relevantnim i korisnim za Vas i Vaše dijete?* Odgovori dobiveni na ovo pitanje mogu se klasificirati prema funkcijama slikovnice pri čemu su došle do izražaja sve prethodno navedene funkcije (Tablica 1).

Tablica 1: Funkcije slikovnice ostvarene u programu *Pssst... mala priča!*

Funkcije slikovnice	Kategorije odgovora
– informacijsko-odgojna	– podrška roditeljstvu – razvoj samostalnosti i samopouzdanja djeteta
– spoznajna	– razvoj koncentracije, pažnje, učenje, spoznaje o stvarima i pojavama u neposrednom okruženju
– iskustvena	– što je knjižnica – socijalizacija
– estetska	– razvoj ljubavi prema knjizi, osjećaj za lijepo, izaziva doživljaje i osjećaje
– zabavna	– igra, ples druženje
– govorno-jezična	– razvoj navike čitanja i razvoj vještina i sposobnosti čitanja

Program čitanja u knjižnici, osim što može pridonijeti razvoju kulture čitanja (ne samo djece već i odraslih – roditelja, studenata i drugih), ima kao ciljeve usmjeriti k informiranju, promicanju i obrazovanju jer se i građenje kulture prenosi i prima učenjem (Bruner, 2000). Cilj usmjeren informiranju težio je djecu i njihove roditelje informirati o još jednome programu koji organizira i izvodi Gradska knjižnica Rijeka, te o slikovnicama primjerenima djeci rane dobi jer samo odgovarajuća slikovnica u odgovarajućim rukama može ispunjavati svoje funkcije (Martinović, Stričević, 2011). Osim toga posredno se željelo doći do informacija o brojnim potencijalima djece rane dobi koji mogu proizaći iz rada u razvojno primjerenome i osmišljenome okruženju usklađenome sa suvremenim pogledom na dijete i djetinjstvo. Cilj usmjeren promicanju čitanja odnosio se na priliku za razvoj potrebnih predčitalačkih vještina i sposobnosti djece rane dobi. Tu se prvenstveno podrazumijevaju osnovne vještine (bogaćenje dječjega rječnika, interes za knjigu i razumijevanje pojma tiskanoga materijala) te specifične vještine (fonološka svjesnost i abecedno načelo) (Čudina Obradović, 2003). Cilj usmjeren obrazovanju odnosio se na priliku koju je navedeni program pružio za cjeloživotno učenje svih sudionika: djece, roditelja, studenata i nastavnika, kao i djelatnika knjižnice.

Namjera izvođenja programa *Psst... mala priča!* bila je sa svakom pročitanim slikovnicom djeci osigurati doživljaj s obzirom na to da su djeca rane dobi prvenstveno emocionalna bića koja snažno doživljavaju svijet oko sebe (Berk, 2015). U skladu s novom paradigmom djetinjstva taj snažni doživljaj može se osigurati pravilnim izborom slikovnice, aktivnim uključivanjem djece u čitanje slikovnice kao i osiguravanjem primjerenoga i podržavajućega okruženja što je, osim osiguravanja materijalnih resursa, bilo osigurano i sudjelovanjem roditelja djece uključene u program. Roditelji su, kao djeci dobro poznate osobe, imali ulogu sigurne baze i mosta za ulaženje u vanjski, djetetu nepoznati svijet. Ostali sudionici u realizaciji programa *Psst... mala priča!* – studenti i njihovi nastavnici te djelatnici knjižnice, imali su priliku za međusobnu razmjenu i upoznavanje novih spoznaja o djeci rane dobi i o njihovim roditeljima, te o otkrivanju i boljem razumijevanju uloge dvaju pripovjedača slikovnice – jezičnome i slikovnome (Narančić Kovač, 2015).

Spoznaje sudionika o djeci rane dobi bile su na teorijskoj razini koja nije dovoljna za potpuno razumijevanje svakoga djeteta jer suvremeni pogled na dijete polazi od spoznaje da je svako dijete sa svojom obitelji jedinstvena i neponovljiva jedinka (Bašić, 2011). Stoga je priprema za pričanje priča zahtijevala niz aktivnosti jer se željelo osigurati i čitanje djeci kao i čitanje s djecom, odnosno zajedničko, dijaloško čitanje. Interakcija odrasloga i djeteta prilikom čitanja odgovara suvremenome pogledu na dijete kao aktivnoga sudionika vlastita razvoja. Osim toga ovakvo čitanje stavlja dijete u ravnopravni položaj što znači da u svakome trenutku dijete može izreći ili pokazati vlastite misli o pročitanoj ili postaviti pitanja koja ga zanimaju u vezi s pročitanim. Takvo zajedničko čitanje kod djeteta razvija govorne sposobnosti kao nužan preduvjet razvoja čitanja (Čudina Obradović, 2014). Važan dio pripreme za čitanje djeci bio je izbor slikovnica. Ishodište za izbor slikovnica bila je kvaliteta književno-likovnoga izraza u slikovnici. Sam popis slikovnica nije uvijek najbolje ishodište jer se tako mogu zanemariti individualne sposobnosti i mogućnosti djeteta koje mogu ovisiti o dobi i razvojnim mogućnostima, kao i o okruženju za život djeteta (Velički, 2013).

Za osiguranje emocionalnoga doživljaja slikovnice važno je da ona bude povezana s aktualnim svijetom djeteta koji se može upoznati praćenjem sadržaja o kojima djeca govore, čemu se vesele, što ih zabavlja, što vole raditi, boje li se čega te aktualnih zbivanja u neposrednome okruženju. Slikovnice koje najbolje daju odgovore na navedene nepoznanice poučne su ili informativne jer omogućavaju djetetu upoznavanje okoline i različitih ljudskih djelatnosti (usp. Crnković, Težak, 2002). Pri izboru slikovnica osim o temi vodilo se računa i o tome da slikovnice sadrže tekstove koji su kratki, jednostavni, bez detalja i višeznačnosti. Sadržaj slikovnica odnosio se na sadašnjost, na ono što je djeci poznato i blisko i što se može povezati s njihovim osobnim iskustvima. Jedan od kriterija bio je i zahtjev da tekstovi imaju dinamiku, zbivanja, jednostavne likove te da pojave i predmeti budu djetetu bliski. Bilo je važno i odabrati slikovnice u kojima se fabula sastoji od jednostavnoga nizanja događaja koji sadrže neki zaplet ili malu tajnu koja se na kraju razjasni te priča završi sretno. Ujedno je bilo važno da priče sadrže ponavljanja kojima bude osjećaje i stvaraju dobro raspoloženje (Velički, 2013). Već u ovome naizgled jednostavnome koraku došla je do izražaja kompleksnost slikovnice što daleko premašuje njezino temeljno određenje kao prve knjige djeteta. U slikovnici su integrirane dvije vrste umjetnosti: književna i likovna.

Za dobru i primjerenu slikovnicu važno je da „podjednako uzima i od književnosti i od likovnih umjetnosti, pri čemu nastaje nova umjetnička cjelina” (Balić Šimrak, Narančić Kovač, 2011: 11). Takva cjelina može ostvariti

različite funkcije slikovnice. Informacijsko-odgojna funkcija, kako piše Peter Čačko, „informira i odgaja dijete, uči ga lijepome ponašanju, higijeni i zdravlju, odnosima u obitelji te izražavanju osjećaja. Dijete na taj način upoznaje svijet koji ga okružuje” (Čačko, 2000: 15). To je naročito došlo do izražaja u slikovnicama nizozemskoga autora Dicka Brune o maloj zečici Miffy u različitim životnim situacijama. Gledanjem i čitanjem slikovnica dijete može uvidjeti da je knjiga izvor znanja što će rezultirati čestim posezanjem za njom. Spoznajna funkcija slikovnice omogućuje djetetu otkrivanje odnosa, pojava, dobivanje povratnih informacija o ispravnosti vlastitih stavova, iskustava i spoznaja (Čačko, 2000; Crnković, Težak, 2002). Iskustvena funkcija slikovnice omogućuje djeci da dožive i vide nešto što nikada nisu, a u slikovnici je to najčešće obrađeno na zanimljiv, duhovit i nenametljiv način (Nikolajeva, 2003, prema Martinović, Stričević, 2011). Estetska funkcija pobuđuje osjećaj za lijepo te izaziva različite emocije i doživljaje. Ilustracije i grafički elementi unutar slikovnice sasvim sigurno mogu utjecati i na djetetov kasniji ukus (Čačko, 2000). Zabavna funkcija preduvjet je za ostvarenje ostalih funkcija.

Harmer (2001) iznio je dva glavna razloga za čitanje: čitanje kao sredstvo i čitanje iz užitka. U čitanju kao sredstvu postoje glavni ciljevi do kojih čitatelj treba doći i čita se u skladu s time. Kod čitanja iz užitka cilj je čitatelja pronaći sebe u svijetu knjige s obzirom na to da je oduševljen tekstom koji čita. Ostvarenje ove funkcije bio je i povod realizaciji različitih aktivnosti s djecom usklađenih s njihovom prirodom tako da su trenuci provedeni u knjižnici sa slikovnicom bili zabavni, privlačni, razigrani i bez odbojnosti i dosade. Govorno-jezična funkcija podupire i potiče razvoj prethodno navedenih vještina i sposobnosti čitanja. Tijekom pripremanja za čitanje djeci neophodno je bilo višekratno čitanje slikovnice naglas kako bi ju studentica, koja će ju čitati djeci, doživjela cjelovito što je važan preduvjet kvalitete čitanja (Velički, 2013). Poseban dio pripreme odnosio se i na zajedničko čitanje uz uvažavanje svih faza dijaloškoga čitanja (deskriptivna faza, faza individualnoga ispitivanja, faza kritičkoga razumijevanja te faza refleksije, odnosno transformacije) (Ada, Campoy, 2012).

Osim o jezičnome (verbalnome) diskursu slikovnice vodilo se računa i o slikovnome (vizualnome) diskursu pa su u tu svrhu pripremljena dodatna sredstva kako bi se pojačao doživljaj slikovnice uvažavajući oba priopćajna kanala, odnosno jezični i slikovni diskurs. Pri tome je „prikazivanje nekog lika, predmeta ili sastavnice prostornog okvira [...] analogno jezičnom imenovanju” (Narančić Kovač, 2015: 145) kojim se prepoznaje nacrtno na slici, ali sadrži i likovno vrijedne ilustracije čija su obilježja „stilska pročišćenost, harmonija i ritam boja, jedinstvena kompozicija koja vodi dijete kroz radnju te mu omogućuje vizualno istraživanje detalja i skrivenih poruka” (Balić-Šimrak, 2012).

Zaključak

Kultura je način života koji se formira, razvija i ustaljuje tijekom dugoga razdoblja što znači da je pojedinac može razviti samo sustavnim i svjesnim djelovanjem od samoga rođenja. Prikazani koraci u razvoju kulture čitanja obuhvaćaju dug period života djeteta: od njegova rođenja do četrnaeste godine. Unutar toga razdoblja vrijeme od rođenja djeteta do njegove šeste godine smatra se kritičnim s obzirom na to da je riječ o vremenu u kojemu se postavljaju temelji kulture čitanja. Neosporno je da slikovnica pripada djetetu i djetinjstvu, ali i odraslima koji u slikovnicu moraju uložiti najbolji dio spoznatih vrijednosti o njoj. Slikovnica svojim jezičnim i slikovnim diskursima predstavlja prve pisane informacije o djetetu samome i svijetu koji ga okružuje. Odgojno-obrazovne mogućnosti slikovnice kao pretpostavke razvoja kulture čitanja nedovoljno su istražene, posebice kada je riječ o djeci rane dobi.

Predstavljeni program čitanja slikovnica djeci rane dobi *Pssst... mala priča!*, izvođen u Gradskoj knjižnici Rijeku (od 2015. do 2019.), omogućuje dobivanje uvida u mogućnosti koje slikovnica osigurava u razvoju kulture čitanja. Provođenje programa nikako ne može biti jedina aktivnost sa slikovnicom, već omogućuje stjecanje uvida u cijeli niz mogućnosti. Te mogućnosti jednako se odnose na djecu kao i na odrasle. Posebno se one odnose na roditelje i ostale zadužene za osiguranje uvjeta odgoja i obrazovanja djece.

Ono što može biti poticaj za daljnje bavljenje organizacijom čitanja djeci, kao i zajedničkoga čitanja s djecom, jest usmjeravanje pozornosti na likovnu komponentu slikovnice kao poticaj za harmonično izražavanje likovnoga i tekstualnoga u slikovnici. Bez obzira na ograničenja predstavljeni program može dati doprinos realizaciji Nacionalne strategije poticanja čitanja, osobito u razvijanju čitalačke pismenosti i poticanju čitatelja na aktivno i kritičko čitanje (2017).

Kultura čitanja predstavlja ukupnost potreba, navika i interesa za knjigom i čitanjem, a proizlazi iz kulturne tradicije i politike neke sredine. Kultura čitanja uči se, razvija i potiče u knjižnicama koje surađuju s roditeljima i ostalim sudionicima koji se brinu o djeci. Čitalački poticaji, koji uključuju ugodnu atmosferu, interaktivnost, zaigranost i maštovitost, podržavaju istraživača u djetetu i želju za čitanjem kao važnom pretpostavkom kulture čitanja. Pročitane slikovnice, kao prve knjige s kojima dijete dolazi u dodir, tako postaju ishodište za širu participaciju u kulturno-društvenome okruženju zajednice.

Literatura

- Ada, Alma Flor; Campoy, Isabel. 2012. „Kreativni način čitanja i doživljaja slikovnice – Transformativni dijaloški proces”. *Dijete, vrtić, obitelj*. Br. 66. Zagreb. 4–5.
- Balić-Šimrak, Antonija; Narančić Kovač, Smiljana. 2011. „Likovni aspekti ilustracije u dječjim knjigama i slikovnicama”. *Dijete, vrtić, obitelj*. Br. 66. Zagreb. 10–12.
- Bašić, Slavica. 2011. „(Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva”. U: *Nove paradigme ranog odgoja*. Ur. Dubravka Maleš. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju. Zagreb.
- Berk, Laura. 2015. *Dječja razvojna psihologija*. Naklada Slap. Zagreb.
- Bruner, Jerome. 2000. *Kultura obrazovanja*. Educa. Zagreb.
- Crnković, Milan; Težak, Dubravka. 2002. *Povijest hrvatske dječje književnosti od početka do 1955. godine*. Znanje. Zagreb.
- Čačko, Peter. 2000. „Slikovnica, njezina definicija i funkcije”. U: *Kakva je knjiga slikovnica*. Ur. Ranka Javor. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba. 12–17.
- Čorkalo Biruški, Dinka. 2014. „Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja”. *Ljetopis socijalnog rada*. 21 (3). 393–423.
- Čudina-Obradović, Mira. 2003. *Igrom do čitanja*. Školska knjiga. Zagreb.
- Čudina-Obradović, Mira. 2014. *Psihologija čitanja – Od motivacije do razumijevanja*. Golden marketing-Tehnička knjiga. Zagreb.
- Hameršak, Marijana; Zima, Dubravka. 2015. *Uvod u dječju književnost*. Leykam international d.o.o. Zagreb.
- Haramija, Dragica; Batić, Janja. 2013. *Poetika slikanice*. Podjetje za promociju kulture Franc – Franc. Murska Sobota.
- İnce Samur, Ayşe Özgül. 2014. *Curriculum for Building Reading Culture in Individuals (0-14 Ages)*. Published (partially). Doctoral dissertation. Ankara University Graduate School of Educational Sciences. Ankara.
- İnce Samur, Ayşe Özgül. 2016. *How to Gain Reading Culture – Preschool Period (0 – 6 ages)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Majhut, Berislav; Batinić, Štefka. 2017. *Hrvatska slikovnica do 1945*. Hrvatski školski muzej. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- Martinović, Ivana; Stričević, Ivanka. 2011. „Slikovnica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu”. *Libellarium: časopis za povijest pisane riječi, knjige i baštinskih ustanova*. Br. 4. Zagreb. 39–63.
- Narančić Kovač, Smiljana. 2015. *Jedna priča – dva pripovjedača. Slikovnica kao pripovijed*. Artresor naklada. Zagreb.
- Nikolajeva, Maria; Scott, Carole. 2006. *How Picturebooks work*. Routledge. New York – London.
- Peti-Stantić, Anita. 2019. *Čitanjem do (spo)razumijevanja – Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Ljevak. Zagreb.
- Sever, Sedat. 2010. *Children and Literature*. Tudem Publishing. Ankara.
- Snow, Pamela *et al.* 2014. “Oral Language Supports Early Literacy: A Pilot Cluster Randomized Trial In Disadvantaged Schools. *International Journal of Speech – Language Pathology*. No. 16(5). 495–506.
- Stoll, Louise; Fink, Dean. 1999. *Mijenjajmo naše škole – Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu naših škola*. Educa. Zagreb.
- Türkel, Ali; Özdemir Eylem Ezgi; Akbulut, Serdar. 2019. „Examining Reading Cultures of Pre-Service Teachers: A Case Study from an Education Faculty in Turkey”. *International Journal of Education & Literacy Studies*. No. 7. 197–210.
- „Čitajmo da ne ostanemo bez riječi. Nacionalna strategija poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine”. 2017. Republika Hrvatska. Ministarstvo kulture. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. https://minkulture.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Nacionalna%20strategija%20poticanja%20%C4%8Ditanja_tekst.pdf (pristupljeno 22. lipnja 2021.)
- Velički, Vladimira. 2013. *Pričanje priča – stvaranje priča. Povratak izgubljenom govoru*. Alfa. Zagreb.

WITH A PICTURE BOOK TO THE READING CULTURE OF THE CHILDREN OF EARLY AGE

Acquiring a reading culture is a developmental process in which three important stakeholders participate: the child as a subject of self-development, the parent as the basic and most responsible educator of the child and the library as an out-of-home institution that has transformed its role in the last decade. With the intention of informing, promoting, and educating their users, libraries have launched numerous programs, including the program of the City Library of Rijeka, called *Listen... little story!* intended for two-year-old and three-year-old children and their parents. The approach to children and parents is based on a new paradigm of childhood, i.e., knowledge of the child and childhood as a process of joint participation in a particular space, time, and culture. In addition to presenting the program, as an example of good practice in the use of picture books in the development of reading culture of children from early age, and the strategy of applying the picture book in the development of reading culture, the paper contains a selection of contemporary scientific and theoretical knowledge about the picture book as a unique literary and artistic work.

Key words: picture book, reading culture, children of early age, library

Hrvoje KEKEZ

KAKO „PROČITATI“ IZGLLED PROSTORA IZ SREDNJOVJEKOVNIH ISPRAVA?

Istraživač prošlosti svoje sudove o prošloj zbilji poglavito bi trebao temeljiti na analizi sačuvanih povijesnih vrela te potom i na analizi postojećih historiografskih uradaka. U doba sveprisutne digitalizacije koja je donijela mnoštvo pozitivnoga, poput široke dostupnosti e-knjiga, ali digitaliziranih starijih i teško dostupnih historiografskih naslova, te još više digitaliziranoga arhivskog gradiva, postavlja se pitanje izazova čitanja, poglavito latinskih srednjovjekovnih isprava, tj. pitanje koje vještine istraživač toga povijesnog razdoblja treba poznavati. Jedan od ključnih elemenata prošle zbilje svakako je bio prostor koji ne samo da je oblikovao svakodnevnicu pojedinaca koji su na njemu živjeli već su prirodne osobine nekoga prostora uvelike oblikovale povijesni razvoj stanovništva koje je na njemu živjelo. Kako za srednjovjekovno razdoblje uglavnom ne postoje kartografski ili slični izvori koji bi svjedočili o izgledu, tj. topografiji hrvatskih povijesnih prostora u to doba, i to posebice prostora srednjovjekovne Slavonije, istraživač svoju pažnju treba usmjeriti na razmjerno velik korpus sačuvanih vrela koja svjedoče o tome razdoblju, a riječ je poglavito o diplomatskim spisima, tj. različitim vladarskim, banskim ili kaptolskim ispravama. Velik broj tih spisa različiti su dokumenti koji svjedoče o darovanju i kupoprodaji različitih zemljišnih čestica te se pri tome vrlo često u takvim spisima nalaze opisi granica predmetnoga posjeda, koji pak donose brojne topografske podatke. U tome smislu u radu se postavlja pitanje koje vještine čitanja istraživač izgleda srednjovjekovnoga prostora treba posjedovati, potom koji su to tekstualni elementi srednjovjekovnih isprava koji nude informacije o izgledu srednjovjekovnoga prostora te koja postojeća digitalna pomagala istraživač takve tematike ima na raspolaganju, tj. predstavlja se metodološki obrazac analize topografskih informacija (povijesna topografija) na konkretnome primjeru topografije posjeda Ivanić prema fundacijskoj ispravi Samostana sestara benediktinki iz 1246., s ciljem definiranja izgleda i rasprostiranja točno određene zemljišne čestice, tj. mikroprostora.¹

Ključne riječi: povijesna topografija, mikropovijest, srednji vijek, digitalna humanistika, Kloštar-Ivanić

Uvod

Ovaj rad moguće je započeti anegdotom iz početaka znanstvene karijere autora rada, tj. vremena kada je bio mladi asistent na Hrvatskome institutu za povijest. U to je vrijeme bio asistent dr. sc. Milanu Kruheku, uglednome istraživaču hrvatske srednjovjekovne i ranonovovjekovne povijesti (Majnarić, 2014: 11–13; Kekez, Majnarić, 2014: 15–26), koji ga je često vodio kako na terenska tako i na arhivska istraživanja. U tim prigodama dr. sc. Kruhek nesebično je i često dijelio savjete, ali i svoja iskustva istraživačkoga rada u arhivima. Tako je 2007., prigodom jednoga boravka na istraživanju u Austrijskome državnom arhivu (*Österreichisches Staatsarchiv*) u Beču, dr. sc. Kruhek pričao kako su izgledala njegova istraživanja u Austrijskome državnom arhivu 70-ih godina 20. stoljeća kada je bilo potrebno prepisati svaku latinsku srednjovjekovnu ispravu, za što je bilo potrebno provesti nekoliko sati u arhivskim čitaonicama, te je mogao biti sretan ako bi uspio tijekom jednoga radnog dana prepisati jednu ispravu. Potom je, s određenim ushitom, kazao kako su se stvari duboko izmijenile 80-ih godina prošloga stoljeća kada su u opću upotrebu (naravno u zemljama demokratskoga Zapada) došli fotokopirni aparati, ili kako bi dr. sc. Kruhek kazao, „xerox mašine“. To je omogućilo puno kraće i rjeđe, a često tako skupe boravke u poglavito stranim arhivima, jer je bilo moguće napraviti mnoštvo fotokopija koje bi se kasnije u miru svoga doma detaljno proučavalo. Zanimljivo je uočiti kako se ova anegdota zbivala u vrijeme kada je započinjala masovna digitalizacija arhivskoga gradiva, započevši od onoga najstarijega i najvrjednijega, a to je najčešće bilo upravo gradivo nastalo u srednjemu vijeku.

Dakle, u ovome radu ukratko će se osvrnuti i na posljedice sveopće digitalizacije gradiva, te kako je ta či-

¹ Ovaj je rad rezultat rada na projektu „Topografija srednjovjekovne Zagrebačke županije“ (IP-2020-02-8706) koji je financirala Hrvatska zaklada za znanost.

njenica djelovala na rad povjesničara, istraživača srednjovjekovne prošlosti, ali i pokušati odgovoriti na pitanje izazova čitanja, poglavito latinskih srednjovjekovnih isprava, tj. pitanje koje vještine istraživač toga povijesnog razdoblja treba poznavati kako bi „pročitao“ srednjovjekovnu prošlu zbilju iz vrela koja su mu na raspolaganju. Ovo drugo demonstrira se na konkretnome primjeru upotrebe metode povijesne, tj. historijske topografije, i to na primjeru topografije naselja Ivanić, kao i istoimenoga posjeda prema fundacijskoj ispravi Samostana sestara benediktinki iz 1246. (Smičiklas, 1908: 308–309).

Na početku potrebno je naglasiti autorovo čvrsto uvjerenje da bi istraživač prošlosti, u najširem smislu te riječi, svoje sudove o prošloj zbilji poglavito trebao temeljiti na analizi sačuvanih povijesnih vrela, te potom i na analizi postojećih historiografskih uradaka. Isto tako možda je nepotrebno naglasiti da živimo u doba sveprisutne digitalizacije koja je donijela mnoštvo pozitivnoga. U prvom redu, barem iz aspekta povjesničara istraživača, to je izuzetna dostupnost e-knjiga, što omogućava brzi transfer znanstvene spoznaje, ali i mogućnost istraživačima iz zemalja u kojima su znanstvena istraživanja, i to posebice ona iz područja humanistike, slabije financirana, a u ta područja, nažalost, moram ubrojiti i Republiku Hrvatsku, da dođu do tih dokumenata. Potom je tu i činjenica da su do danas digitalizirani brojni stariji i teško dostupni historiografski naslovi, primjerice oni nastali tijekom 17. ili pak 18. stoljeća, a koji se čuvaju poglavito u stranim knjižnicama ili arhivima, često nedostupnima financijski ograničenim istraživačima iz Hrvatske, poput Britanske knjižnice (British Library), američke Kongresne knjižnice (Congress Library) ili pak Vatikanske apostolske knjižnice (Biblioteca Apostolica Vaticana), da se naglasi samo neke.

I na kraju, tu je činjenica da je do sada digitalizirano mnoštvo izvornoga povijesnog gradiva koje je tako postalo sve dostupnije istraživačima. Kao što je već rečeno, najstarije arhivsko gradivo koje se čuva u pojedinim arhivima, a najčešće je to ono iz razdoblja srednjega vijeka, uglavnom se smatra najvrjednijim, ali i zbog činjenice da je riječ o dokumentima osjetljivima za svakodnevno, tj. često rukovanje, upravo je to gradivo velikim dijelom digitalizirano. Tako postoje brojne *online* platforme na kojima je moguće pregledavati srednjovjekovno gradivo, poput austrijske stranice www.monasterium.net. Riječ je o platformi s preko 500 000 snimka izvornoga arhivskog gradiva iz 60 baštinskih institucija, različitih arhiva i knjižnica iz deset europskih država. Ipak, za istraživanje srednjovjekovne hrvatske prošlosti, i to posebice prostora današnje sjeverozapadne Hrvatske, tj. prostora srednjovjekovne Slavonije, najvažnija je mađarska *online* platforma www.hungaricana.hu. Riječ je o platformi na kojoj je dostupno nekoliko stotina tisuća snimaka izvornoga srednjovjekovnog i ranonovovjekovnog arhivskog gradiva iz niza arhiva s područja današnjih europskih država koje su bile u sastavu srednjovjekovnoga teritorijalno-političkoga entiteta koji se može definirati kao Zemlje krune sv. Stjepana, ili u hrvatskoj historiografiji poznatijim pod nazivom Ugarsko-Hrvatsko Kraljevstvo. Tako se na toj stranici mogu pronaći dokumenti iz Mađarskoga nacionalnog arhiva (Magyar Nemzeti Levéltár) iz Budimpešte, ali i, primjerice, iz Hrvatskoga državnog arhiva ili pak Nadbiskupijskoga arhiva u Zagrebu. Na tim i sličnim stranicama gradivo je moguće pregledavati koristeći ključne riječi, vrijeme izdavanja ili pak mjesto izdavanja dokumenta.

Dakle, iz do sada rečenoga jasno je da je sveprisutna digitalizacija učinila izvorno srednjovjekovno gradivo izuzetno dostupnim istraživačima, no postavlja se pitanje je li to dovoljno, tj. kako „čitati“ latinske srednjovjekovne isprave uzimajući u obzir vještine koje istraživač toga povijesnog razdoblja treba poznavati. U prvome redu, tj. preduvjet *sine qua non*, jest poznavanje latinskoga jezika, ali još više poznavanje pisanoga latinskoga jezika, tj. mnoštva stilova i načina pisanja koji se mogu naći u brojnim srednjovjekovnim dokumentima, a koji su bili specifični kako s obzirom na vrijeme tako i na prostor i okolnosti u kojemu je pojedini dokument nastajao. Pri tome se mogu definirati i različite pisarske škole, ali se u obzir moraju uzeti i specifičnosti svakoga pojedinog pisara, tj. scriptora.

S druge strane, pri izučavanju izgleda srednjovjekovnoga prostora, tj. kulturnoga krajolika – *cultural landscape* (Sauer, 1925; Hoskins, 1954; Lowenthal, 1975: 1–36; Ingold, 1993: 152–174; Mitchell, 1994; Andrews, 1999) – potrebno je posjedovati i neka druga znanja i vještine, tj. može se kazati da suvremeni medijevist u svojim istraživanjima nužno mora biti interdisciplinaran, pri čemu je interdisciplinarnost, pa i multidisciplinarnost, nužnost, tj. sredstvo, a ne cilj, što je često slučaj u suvremenoj znanosti. Dakle, jedan je od ključnih elemenata prošle zbilje bio prostor, koji ne samo da je oblikovao svakodnevnicu pojedinaca koji su na njemu živjeli već su prirodne osobine nekoga prostora uvelike oblikovale povijesni razvoj stanovništva koje je na njemu živjelo. Kako za srednjovjekovno razdoblje uglavnom ne postoje kartografski ili slični izvori koji bi svjedočili

o izgledu, odnosno o topografiji hrvatskih povijesnih prostora u to doba, i to posebice prostora srednjovjekovne Slavonije, istraživač svoju pažnju treba usmjeriti prema razmjerno velikome korpusu sačuvanih vrela koja svjedoče o tome razdoblju, a riječ je poglavito o diplomatskim spisima, tj. različitim vladarskim, banskim ili kaptolskim ispravama. Velik broj tih spisa različiti su dokumenti koji svjedoče o darovanju i kupoprodaji ili pak o sudskim sporovima nad različitim zemljišnim česticama te se pri tome vrlo često u takvim spisima nalaze opisi granica predmetnoga posjeda. Pri tome treba naglasiti da su se prilikom darovanja ili kupoprodaje nekoga posjeda kružno opisivale negove međe, dakle učinjena je statucija. S druge strane, u slučaju sudskih sporova, kada je, primjerice, nečije vlasništvo dovedeno u pitanje, također su se kružno opisivale njegove međe te se taj proces nazivao reambulacija (*reambulatio*). U svakome slučaju i srednjovjekovne statucije, kao i srednjovjekovne reambulacije, donose brojne topografske podatke.

Osnovne smjernice historijske topografije kao znanstvene metode u svome je radu ocrtila već Lelja Dobronić (1951). Ona je naglasila da je potrebno ubicirati oznake kojima su u srednjovjekovnim ispravama opisane granice zemljišnih posjeda. Ti se opisi sastoje od četiriju vrsta oznaka: 1) geografski nazivi (imena potoka, rijeka, brda i slično), 2) topografske oznake (naselja, ceste, crkve, zemljane međe (*metae terreae*)), 3) susjedne zemlje označene imenima njihovih vlasnika i 4) biljne jedinke ili grupe (pojedinačna stabla, grmovi, šume...). Pri tome je naglasila kako se od te četiri vrste oznaka međašnjih točaka iz srednjovjekovnih isprava danas može za utvrđivanje rasprostranjenosti pojedinoga posjeda uglavnom poslužiti samo geografskim nazivima i topografskim oznakama. Treća vrsta oznaka, tj. imena vlasnika graničnih posjeda, može samo u izuzetnim slučajevima upućivati na neke kombinacije dok imena biljnih jedinki ili grupa danas ne znače gotovo ništa jer se biljni pokrov vremenom uglavnom izmijenio. Nadalje, bitno je naglasiti da se srednjovjekovna reambulacija posjeda uglavnom obavljala tako da je za to određena komisija izlazila na teren te je kružno obilazila granice predmetnoga posjeda na način da je svoju ophodnju uglavnom započinjala na nekome svima poznatome mjestu. Tako je, primjerice, reambulacija posjeda Drežnik obavljena 1292. započela i završila kod crkve svetoga Jurja: „Primo incipit a monte Ozlichia vocato iuxta aquam Corona(!) prope ecclesiam sancti Georgi a parte orientali [...]“ (Smičiklas, 1909: 75). Ta uobičajena praksa kružnoga obilaska granica predmetnoga posjeda uočava se i u brojnim srednjovjekovnim ispravama u kojima su reambulacije zapisane tako da se granica posjeda kružno opisuje započevši od neke određene prepoznatljive točke s kojom bi uobičajeno završavao opis međe. Ovo je, primjerice, vidljivo u tekstu reambulacije posjeda Kasega iz darovnice kralja Bele IV. ličkome županu Petru iz 1263. (Smičiklas, 1907: 245–246; Kekez, 2013: 100–101). Štoviše, oznake granica posjeda zabilježeni u pojedinome srednjovjekovnom izvoru potrebno je usporediti s ranijim ili kasnijim povijesnim izvorima različitih vrsta, primjerice, s novovjekovnim kartografskim prikazima. Nadalje, utvrđene podatke potrebno je usporediti i s rezultatima drugih znanstvenih grana ili disciplina, poput arheologije, etnografije i geografije (Dobronić, 1951: 245–246).

1. Topografija naselja Ivanić prema ispravi iz 1246.

Uloga zagrebačkoga biskupa Stjepana II. (1225. – 1247.) (Ivančan, 1932: 101–110; Gulin, 1980: 67–68; Klaić, 1982: 492–494; Budak, 1983: 305–306; Šanjek, 1988: 171, 291; Gulin, 1989: 41–64; Šanjek, 1994: 275–277; Dobronić, 1995: 43; Lukinović, 1995: 63; Gulin, 1998: 105–106; Šanjek, 1991: 52, 123, 124, 219, 235; Gulin, 2001: 57; Budak, 2004: 153–158; Šanjek, 2008: 33; Matijević Sokol, 2011: 55–64; Kekez, 2016: 243–247) nezaobilazna je u najranijoj povijesti kako samoga Kloštra-Ivanića tako i čitavoga Otoka Ivanića. Riječ je o prostoru omeđenome rijekama Čemernicom, Lonjom i Česmom koji je još 1628. u rješenju jednoga pravnog spora grof Nikola Esterhazy nazvao „čitav Otok Ivanić“ (*tota Insula Ivanich*). Vijest o tome događaju sačuvana je u *Povijesti zagrebačke crkve* što ju je u drugoj polovici 18. stoljeća sastavio Adam Baltazar Krčelić (Krčelić, 1994: 71; Cvekan, 1979: 9–11). Upravo je on bio utemeljitelj trgovišta u srednjovjekovnome Ivaniću, današnjemu Kloštru-Ivaniću, a vjerojatno je dao i izgraditi tamošnju crkvu Blažene Djevice Marije. Naime, prema ispravi iz 1246. upravo je biskup Stjepan II., po želji tadašnjega ugarsko-hrvatskoga kralja Bele IV. (1235. – 1270.), doveo u Ivanić sestre benediktinke nakon što su tamošnji samostan uz crkvu Blažene Djevice Marije, beskorisno potrošivši imanja i prihode, te bez znanja samoga biskupa, napustile neke redovnice, vrlo vjerojatno norbertinke (Smičiklas, 1906: 308–309). Povjesničari se uglavnom slažu da su prvobitne redovnice što ih je u Kloštar-Ivanić ubrzo nakon što je izgradio tamošnju crkvu Blažene Djevice Marije tijekom

perioda od 1227. do 1242. doveo biskup Stjepan II. vrlo vjerojatno bile norbertinke koje su pripadale ženskoj grani premonstranskog reda (Ostojić, 1965: 241; Cvekan, 1979: 20; Cvekan, 1994: 125; Horvat, 1994: 359) dok su redovnice koje su u Kloštar-Ivanić došle 1246. bile reformirane benediktinke, tj. cistercitkinje. Naime, potrebno je napomenuti da u ispravi iz 1246. nije navedeno kojemu redu pripadaju novopridošle redovnice (Smičiklas, 1906: 308), ali je iz kasnijih isprava jasno da je riječ o benediktinkama (Kostrenčić, 1934: 265; Lukinović, 2004: 169). Štoviše, u ispravama s kraja 15. stoljeća navodi se da u samostanu u Kloštar-Ivaniću borave sestre cistercitkinje, dakle redovnice koje su slijedile reformirano pravilo sv. Benedikta (Barbarić, 2001: 451; Tkaličić, 1894: 519). Ipak, važno je pripomenuti da je Andrija Lukinović ispravno opazio da se u tužbi zagrebačkoga biskupa Osvalda Thuza (1466. – 1499.) spominju redovnice u Kloštar-Ivaniću te da one pripadaju redu premonstrantkinja te da taj red nema ni jednoga drugog samostana u cijeloj Ugarskoj i Slavoniji (Lukinović, 2007: 17). U svakom slučaju, bile one benediktinke, cistercitkinje ili norbertinke, sestre su Kloštar-Ivanić najvjerojatnije napustile koncem 15. stoljeća u vrijeme osmanske ugroze u doba kralja Matijaša Korvina ili Vladislava I. Jagelovića, kako je to i navedeno u *Knjizi čudesa* (Cvekan, 1979: 21).

Ponajviše detalja o granicama posjeda Ivanić i prostornome smještaju istoimenoga naselja, kao i njegovo prvo spominjanje, zabilježeno je 1246. u ispravi zagrebačkoga biskupa Stjepana II. koji je tom prigodom doveo sestre benediktinke u trgovište Ivanić. Pri tome je biskup sestrama darovao tamošnu crkvu Blažene Djevice Marije i povelik posjed (Smičiklas, 1906: 308–309). Iako je isprava biskupa Stjepana II. bila predmetom već nekoliko znanstvenih analiza (Cvekan, 1979: 20; Cvekan, 1994: 120–124; Barbarić, 1994: 182–183; Lukinović, 2007: 11–15; Kruhek, 2012a: 15–17; Cepetić, 2013: 247–256), ipak do sada topografija posjeda Ivanić, koji su tom prigodom dobile sestre benediktinke, nije bila predmetom većega zanimanja. Naime, do sada je jedino Maja Cepetić također dala svoje tumačenje topografije posjeda sestara benediktinki u Ivaniću prema ispravi od 1246. (Cepetić, 2013: 252–253), no ono se donekle razlikuje od tumačenja autora ovoga rada. U svakome slučaju, međe toga posjeda kao i osnovnu topografiju ivaničkoga kraja sredinom 13. stoljeća moguće je učiniti detaljno analizirajući statuciju u kojoj se nalazi precizno opisano omeđivanje posjeda prema podacima sačuvanim u navedenoj ispravi.

U kontekstu gospodarskih reformi zagrebačkoga biskupa Stjepana II., i to u prvome redu u svjetlu osnivanja trgovišta, potrebno se osvrnuti na značenje termina *villa* kojim je opisan Ivanić prilikom svoga prvoga spomena u sačuvanim povijesnim izvorima, tj. u fundacijskoj ispravi tamošnjega Samostana sestara benediktinki iz 1246. Također, kako se u istoj ispravi termin *villa* nalazi zabilježen u dvjema različitim varijantama, tj. s atributom *nova* i bez nje, potrebno je odgovoriti na mogućnost da se u tim dvjema varijantama zapisa kriju vijesti o dvama odvojenim naseljima, tj. da su već sredinom 13. stoljeća postojala dva Ivanića. „[...] quod cum eclesiam in honore sancte Marie in uilla Iwanch construxissemus [...] omnes decimas populorum noue uille Iwanch [...] et omnium uinearum nostrarum decimas in uilla Iwanch [...] quam priores domine in Iwanch possidebant.“ (Smičiklas, 1906: 308; istaknuo autor H. K.). Razmjerno malobrojni povjesničari, koji su analizirali spomenutu ispravu, termin *villa* prevodili su na razne načine, pritom unoseći zbrku u definiranje naravi srednjovjekovnoga naselja Ivanića. Tako su se Cvekan i Cepetić opredijelili za opću imenicu ‘naselje’ (Cvekan, 1979: 17; Cepetić, 2013: 251–252) dok su Ostojić, Barbarić, Lukinović i Kruhek termin *villa* u spomenutoj ispravi preveli kao ‘selo’ (Ostojić, 1965: 241; Barbarić, 1994: 182–182; Lukinović, 2007: 12; Kruhek, 2012a: 1516).

Stoga je prvo potrebno napomenuti da termin *villa* u razvijenome srednjem vijeku nema ništa sa značenjem koja je ta riječ imala u kasnoj antici i u ranome srednjem vijeku kada je označavala ‘veliki zemljišni posjed’, a onda i ‘vlastelinstvo’ (Szabo, 1963: 1–3). S društveno-ekonomskim razvojem od 5. do 9. stoljeća nekadašnje su se *ville* raspadale te su ostajala sela koja su se na teritoriju *ville* vremenom formirala i koja su do 10. stoljeća preuzela naziv *villa* (Gajer, 1978: 14). Ipak, potrebno je upozoriti na konstataciju Nade Klaić, koja je prva upozorila na problem preciznoga utvrđivanja termina kojima se povjesničar služi prilikom označavanja neagrarna naselja gradskoga tipa u Slavoniji, jer se u dokumentima od 13. do 16. stoljeća može pronaći čitav niz izraza kojima su se označavale razne kategorije urbanih, tj. neagrarnih naselja – *civitas*, *libera villa*, *villa*, *oppidum*, *stat* (Klaić, 1955: 41–59). Štoviše, u svome radu o urbanizaciji na primjeru srednjovjekovne Varaždinske županije Budak je na osnovi Christallerove teorije o centralitetu pojedinoga naselja (Christaller, 1968) iznio prijedlog ljestvice nazivlja izrađen prema njegovim dotadašnjim iskustvima proučavanja sjeverozapadne Hrvatske napomenuvši pritom da taj prijedlog treba provjeriti na primjerima iz ostalih regija. Prema Budaku grad bi odgovarao najvišemu stupnju razvoja naselja, tj. onome što se redovito u latinskim pisanim izvorima označava kao *civitas*, a

ponekad i kao *oppidum*. Na nižemu stupnju bilo bi trgovište, uglavnom središte vlastelina, tj. *oppidum* lokalnoga značenja. Na trećemu stupnju bio bi trg (*forum*) s osnovnom funkcijom organiziranja samo lokalne trgovine, vrlo malo obrta i pružanja administrativnih usluga (Budak, 1994: 14–36).

S druge strane, u pravnome smislu tijekom 13., 14. i 15. stoljeća gradovi su bili privilegirane zajednice stanovnika koje su uživale takva prava i slobodštine kojima su se bitno razlikovale od drugih zajednica stanovnika, a naročito svojim pravom na obnašanje municipalne vlasti. U Slavoniji su postojala u pravnome smislu dva osnovna tipa gradskih, tj. neagrarnih naselja – slobodni kraljevski grad (*liberae et regiae civitates*) te u nižem rangu privilegirana trgovišta (*oppida privilegiata, liberae villae*). Bitna je značajka gradskih prava bila u nezavisnosti od kraljevske županije i vlastelinova suda. U isto su vrijeme neagrarna naselja osnivali ne samo kraljevi već i pojedini bogati vlastelini poput zagrebačkih biskupa koji je, primjerice, osnovao već spomenutu Novu Čazmu koja se spominje 1232. (Smičiklas, 1905: 370) ili pak Vugrovec oko 1295. (Smičiklas, 1909: 217–218). I svjetovni su vlastelini također osnivali gradove tijekom 13. i 14. stoljeća, ali s obzirom na to da nisu sačuvane isprave o dodjeljivanju privilegija teško je utvrditi društvenu strukturu tih neagrarnih naselja, kao i prava i obaveze njihovih stanovnika. Osim toga potrebno je napomenuti da su pojedina neagrarna naselja, češće trgovišta negoli gradovi, mogli promijeniti status te prijeći iz statusa slobodnoga naselja u vlasništvo pojedinoga vlastelina, ali i obratno (Beuc, 1985: 129–135). Dakle, iz navedenoga je jasno da je termin *villa* u 13. stoljeću označavao i trgovište, a u primjeru Ivanića biskupsko trgovište, tj. trgovište osnovano na biskupskome posjedu. Štoviše, o povlaštenome položaju stanovika biskupskoga slobodnog trgovišta Ivanić u razvijenome srednjem vijeku, ali donekle i o urbanome karakteru toga naselja, kao i o društvenome raslojavanju, tj. strukturama tamošnjega stanovništva u razvijenome srednjem vijeku, svjedoče i povlastice koje je stanovnicima srednjovjekovnoga Ivanića potvrdio zagrebački biskup Eberhard 1404., pri čemu je navedeno da je riječ o povlasticama koje su oni uživali od ustanovljenja mjesta, kao i da je riječ o povlasticama koje su u tome trenutku uživali i njegovi podložnici, stanovnici biskupskoga trgovišta u Čazmi (Lukinović 1992: 223–226).

Da se termin *uilla Iwanch*, zabilježen 1246., odnosi na trgovište, jasno je iz daljnje teksta same isprave biskupa Stjepana II. u kojemu se kaže da je biskup sestrama benediktinkama, kako bi se mogle „prikladno uzdržavati i za kralja i kraljicu i njihova predraga sina Stjepana, kralja, i za nas Bogu moliti“, darovao ne samo desetinu što su je od svojih proizvoda plaćali stanovnici novoga trgovišta Ivanić već i „dohodak od trga“: „[...] pro domino rege et regina et filio suo karissimo Stephano rege et pro nobis deum exorare, omnes decimas populorum noue uille Iwanxh, tam segetum, quam vini et porcorum et agnorum et edorum ac apum et gallinas et decimas lini, que kitta dicuntur et alia minuta que decimari solent in specie et omnium uinearum nostrarum decimas in uilla Iwanch et tributum fori eisdem concessimus et statuimus pleno iure [...]“. (Smičiklas, 1906: 308; Cvekan, 1979: 17; istaknuo H. K.).

Izričito navođenje dohotka od trga (*tributum fori*) očiti je argument u prilog tezi kako je moguće da je Ivanić već po svome osnutku, a svakako prilikom svoga prvog spomena u sačuvanim srednjovjekovnim izvorima, bio trgovište, vjerojatno lokalnoga značenja, na kojemu se trgovalo različitim robom. Štoviše, već pri idućemu spomenu Ivanića u sačuvanim srednjovjekovnim izvorima 1288. tadašnji je zagrebački biskup Ivan sestrama benediktinkama potvrdio darovnicu svoga prethodnika biskupa Stjepana II. i tom prigodom jasno naveo da im potvrđuje pravo na „ubiranje prihoda s trga u našem slobodnom trgovištu Ivanić“ (Smičiklas, 1908: 625) upotrijebivši pritom pojam *libere uille nostre de Iwanch*, što jasno upućuje na pravni položaj i neagrarni karakter Ivanića kao slobodnoga biskupskog trgovišta.

Nadalje se potrebno vratiti na pitanje krije li se u dvostrukoj varijantni bilježenja termina *villa* u ispravi iz 1246., s aributom *nova* i bez njega, mogućnost da su već tada postojala dva istoimena naselja od kojih bi jedno bilo, ono starije zabilježeno *uilla Iwanch*, današnji Kloštar-Ivanić, a drugo, očito mlađe, a zabilježeno kao *noue uille Iwanch*, bilo bi na otoku na Lonji, tj. mjestu kasnijega Ivanić-Grada.

Dosadašnja historiografija nije jedinstvena oko odgovora na pitanje gdje se nalazio srednjovjekovni Ivanić (Cepetić, 2013: 250). Tako su Rudolf Horvat i Milan Kruhek u svojim radovima iskazali stajalište kako se srednjovjekovni Ivanić, tj. središte biskupskoga posjeda, nalazio na mjestu današnjega Ivanić-Grada na Lonji (Horvat, 1931: 21; Kruhek, 1978: 9). S druge strane, veći broj autora smatrao je kako se srednjovjekovni Ivanić nalazio na mjestu današnjega Kloštra-Ivanića (Krčelić, 1994: 73–76; Klaić, 1880: 103–208; Cvekan, 1979: 12–13; Lukinović, 2007: 11–14; Cepetić, 2013: 250–252). Nadalje, potrebno je napomenuti da je u svome naknadno

objavljenome radu Kruhek korigirao svoje mišljenje te zaključio da se srednjovjekovni Ivanić nalazio na mjestu Kloštar-Ivanića te dodao da se iz spomenutoga dvostrukog navoda Ivanića u ispravi iz 1246. može zaključiti da su već tada postojala dva istoimena naselja (Kruhek, 2012a: 15–16). Štoviše, iz toga navoda dalje je zaključio da se srednjovjekovni trg, tj. trgovište Ivanić, baš kao i biskupski dvor, nalazio na mjestu današnjega Ivanić-Grada (Kruhek, 2012a: 18). Sličnoga je razmišljanja i Slukan Altić koja je u uvodu svoga rada, koji se bavi urbanim razvojem i izgradnjom Ivanić-Grada od 16. do 20. stoljeća, naglasila da je od vremena provala Mongola sredinom 13. stoljeća postojala biskupska utvrda na otoku na Lonji te da se na tome mjestu nalazio slobodni srednjovjekovni Ivanić kao naselje obrtnika, trgovaca i slobodnih seljaka, tj. da su tijekom razvijenoga i kasnoga srednjeg vijeka, tj. već od 13. stoljeća, postojala dva Ivanića (Slukan-Altić, 2012: 32).

Kako bi se tumačenje da su u srednjem vijeku postojala dva istoimena naselja Ivanić moglo prihvatiti ili odbaciti, potrebno je ponovno pažnju usmjeriti na dvojakost navođenja imena Ivanić u ispravi biskupa Stjepana II. iz 1246., baš kao i kasnijim srednjovjekovnim ispravama u kojima se spominje Ivanić, te pokušati ustanoviti otkriva li koja od tih kasnijih srednjovjekovnih isprava mogućnost postojanja dva istoimena naselja Ivanić tijekom razvijenoga i kasnoga srednjeg vijeka.

Već letimičnim pogledom na latinski tekst isprave iz 1246. može se ustanoviti da se riječ Ivanić (*Iwanch*) spominje četiri puta. Dva puta (A) kao *uilla Iwanch* (trgovište Ivanić), potom jednom (B) kao *noue uille Iwanch* (novo trgovište Ivanić) te još jednom (C) bez dodatne atribucije jednostavno kao *Iwanch* (Ivanić) (Smičiklas, 1906: 308–309). Prvo je potrebno napomenuti da u ispravi jasno stoji da je biskup Stjepan II. crkvu Blažene Djevice Marije dao podignuti u *uilla Iwanch* (A): „[...] ecclesiam in honore sancte Marie in uilla Iwanch construxissemus [...]“ (Smičiklas, 1906: 308) te da su sve dosadašnje spoznaje utvrdile da se današnja crkva Blažene Djevice Marije nalazi na mjestu ranije romaničke crkve (Horvat, 1994: 360). Dakle, *uilla Iwanch* (A) iz isprave iz 1246. nalazila se na mjestu današnjega Kloštar-Ivanića. Nadalje, u ispravi također jasno stoji da se trg, koji je vjerojatno osnovao sam biskup Stjepan II., nalazio u *uilla Iwanch* (A) pa tako u ispravi stoji da je biskup novopridošlim sestrama darovao desetinu vina sa svojih vinograda u Ivaniću, kao i prihode od tamošnjega trga: „[...] omnium uinearum nostrarum decimas in uilla Iwanch et tributum fori eisdem [...]“ (Smičiklas, 1906: 308). Iz ovoga se može zaključiti da se trg, što ga je osnovao biskup Stjepan II., nalazio u *uilla Iwanch* (A), vrlo vjerojatno u neposrednoj blizini crkve Blažene Djevice Marije, tj. u središtu tamošnjega srednjovjekovnog naselja.

Ipak, postavljala se pitanje na što se odnosi navod *noue uille Iwanch* (B). Je li riječ o istome naselju pokraj crkve Blažene Djevice Marije u Kloštar-Ivaniću te je sastavljač atribucijom *nova* htio dodatno naglasiti da je riječ o razmjerno nedavno utemeljenome naselju? S druge strane moguće je da se iza toga navoda krije još jedno istoimeno naselje. Uzimajući u obzir srednjovjekovnu praksu, moguće je prikloniti se tumačenju da je ipak riječ o drugoj lokaciji od lokacije *uilla Iwanch* (A) jer nema nikakva razloga da je sastavljač, koji je vrlo precizno i detaljno naveo sva prava, privilegije i posjede novopridošlih sestara benediktinki, kao i mnoge druge detalje, napravio zbrku pri imenovanju opisanoga naselja. Stoga se i postavlja pitanje gdje se nalazila *noua uilla Iwanch* (B), tj. je li riječ o nekom drugome naselju, tj. trgovištu, koje se nalazilo na mjestu današnjega Ivanić-Grada.

Prvu sumnju na ovakvo tumačenje pobuđuje teško razumljiva činjenica da bi na udaljenosti od svega nekoliko kilometara između Kloštar-Ivanića i Ivanić-Grada, i to na posjedu istoga vlastelina, u konkretnome slučaju Zagrebačke biskupije, tijekom srednjega vijeka mogla postojati čak dva trgovišta. Nadalje, posebno je važno istaknuti da u sačuvanim srednjovjekovnim ispravama, praktički do sredine 16. stoljeća, nema spomena o postojanju dva Ivanića. Tako se, primjerice, 1288. opisuje da je prihod od trga u trgovištu Ivanić trebao pripasti sestrama benediktinkama: „[...] tributum fori libere uille nostre de Iwanch predictis abbatisse et sororibus suis debitum [...]“ (Smičiklas, 1908: 625) te nema nikakvih naznaka da bi se moglo raditi o više od jedne lokacije. Tu je ispravu tadašnji zagrebački biskup sastavio u Ivaniću (*Datum in Iwanch*) vjerojatno boraveći u svome biskupskom dvoru, tj. utvrdi koja se u istoj ispravi neizravno spominje. Naime, u ispravi se spominju kastrenzi, tj. podložnici očito biskupove utvrde: „[...] castrensibus in comitatu nostro de Iwanch [...]“ (Smičiklas, 1908: 625). Sama biskupova utvrda u srednjovjekovnome Ivaniću, tj. Kloštar-Ivaniću, prvi se put izravno spominje 1335.: „[...] in castro nostro de Iwanh [...]“ (Smičiklas, 1912: 206). U toj, baš kao i u sljedećim ispravama, spominje se isključivo jedno naselje imenom Ivanić, a koje se veže uz crkvu Blažene Djevice Marije i trg uz nju (Smičiklas, 1912: 357, 590).

Nadalje, teško je zamisliti srednjovjekovno naselje opisano treminom *villa* (trgovište) u čijem središtu ne bi bila župna crkva ili barem kakav drugi manji sakralni objekt. U prilog ovoj diskusiji potrebno je napomenuti da se tijekom srednjega vijeka ne spominje župna crkva ili barem kapela na mjestu današnjega Ivanić-Grada dok se, primjerice, u glasovitome popisu župa Zagrebačke biskupije, što ga je 1334. sastavio gorički arhiđakon Ivan, spominje župna crkva Blažene Djevice Marije u Ivaniću, baš kao i njezina kapela svetoga Nikole u Lupoglavu: „[...] Item in Iunach ecclesia beate virginis, plebania. Item sua filia capella sancti Nicolai de Lupoglau [...]“ (Rački, 1872: 224). Štoviše, na izmaku srednjega vijeka i dalje nema spomena nikakva sakralna objekta na otoku na Lonji. Tako se u popisu župnika Zagrebačke biskupije iz 1501. spominje samo Šimun, župnik u ivaničkoj župi: „[...] Simon plebanus de Zenth Iwan [...]“ (Rački, 1872: 224) te nema spomena ni jednoga kapelana koji bi bio zadužen za kapelice unutar svoje župe, baš kao što je to u istome popisu, primjerice, zabilježeno za Ozalj u kojemu je tadašnji župnik Jakov imao čak tri kapelana zadužena za kapelice na prostoru svoje župe (Rački, 1872: 217). Dakle, šutnja izvora o postojanju sakralnoga objekta na otoku na Lonji tijekom srednjega vijeka svakako je indikativna.

Isto je tako teško povjerovati da se srednjovjekovna biskupska utvrda, tj. tvrđi grad (*castrum*) Ivanić nalazio na mjestu kasnijega Ivanić-Grada. Naime, budući da srednjovjekovni izvori ne otkrivaju točnu lokaciju biskupske utvrde u Ivaniću, potrebno je osvrnuti se na navode iz pisma što ga je Ivan Ungnad poslao 19. listopada 1553. kralju Ferdinandu, a koji govore da je Ungnad na gradilištu nove granične utvrde, tj. na otoku na Lonji, „pronašao dva nova bastiona već ponešto popravljena i obnovljena“: „[...] hab zu Ivantisch befunden, dass neur zwo pasteien etwas gepessert und verneuert [...]“ (Šišić, 1915: 382) što bi moglo upućivati na to da je 1553. Ungnad započeo obnovu i modernizaciju srednjovjekovne biskupske utvrde, tj. da se on već 1335. nalazio na mjestu današnjega Ivanić-Grada, upravo onako kako je to pretpostavio Milan Kruhek (Kruhek, 2012a: 18). No, isti autor u svojem ranijem radu iz 1992. nije decidirano tvrdio da se biskupska utvrda nalazila na mjestu današnjega Ivanić-Grada (Kruhek, 1992: 18) dok je u svome radu iz 1994. postavio pitanje je li bila riječ o obnovljenoj srednjovjekovnoj utvrđi ili je pak bila riječ o novome sistemu zemljane utvrde koji se tek počeo graditi (Kruhek, 1994: 252). Kako u Ungnadovu pismu jasno stoji da je riječ o novim (*neur*) bastionima, očito nije riječ o srednjovjekovnome kastrumu, već o utvrđenju građenome nešto prije te 1553. Kruhek je ponovno dobro uočio da je godinu dana ranije, 1552., Juraj Herešinec, čazmanski prepošt i upravitelj biskupskih dobara, između ostaloga tražio pomoć i za obnovu preostalih utvrda, odnosno za Sveti Križ, za samostan i novu tvrđu u Ivaniću: „[...] residua castra, videlicet Zent Kerezth, claustrum et nouum fortalitem in Iwanich [...]“ (Laszowski, 1917: 449) što bi značilo da je već i prije akcije Ivana Ungnada, a svakako prije 1552., zagrebački biskup započeo gradnju novoga utvrđenja u današnjemu Ivanić-Gradu (Kruhek, 1992: 252). Kako je u popisu vojske na granici iz 1554. navedno da je dio pješaka na prostoru Ivanića raspoređen na otoku, potom dio u gradiću Samostanu, te dio u Svetome Križu: „[...] Zu Iwanitsch inn der innsel dreier fleckhen das Stätl Closster vnd Heyling Kreitz khnecht [...]“ (Laszowski, 1917: 476), očito su početkom šestoga desetljeća 16. stoljeća postojala utvrđenja i u današnjemu Kloštru Ivaniću (*Stätl Closster*), ali i u današnjemu Ivanić-Gradu (*innsel*) te Križu (*Heyling Kreitz*), tj. da *castrum claustrum* iz pisma čazmanskoga prepošta Herešinca (1552) zapravo označava Kloštar-Ivanić i tamošnju, vjerojatno, srednjovjekovnu biskupsku utvrdu. Svakako ne čude nastojanja zagrebačkih biskupa, koji su sustavno nastojali utvrditi obranu svojih posjeda i naselja, da već početkom šestoga desetljeća 16. stoljeća (Kruhek, 1978: 22), tj. prije akcije Ivana Ungnada, izgrade novu modernu utvrdu na otoku na Lonji (Kruhek, 1992: 252–257), tj. na mjestu na kojemu su osmanske čete prelazile rijeke Lonju i Savu dolazeći iz nedavno osvojene Čazme, uzme li se u obzir aktivnost zagrebačkih biskupa i kanonika Zagrebačkoga kaptola u organizaciji obrane svojih ugroženih posjeda, pa samim time i čitavih hrvatskih zemalja u to doba. Naime, nakon dovršetka izgradnje nove sisačke utvrde 1550. zagrebačka Crkva pristupila je izgradnji novih manjih utvrda koje su trebale osiguravati glavne prometnice koje su u to doba koristili Osmanlije ne bi li se približili ili Sisku ili pak Zagrebu (Lukinović, 1994: 67–74; Kekez, 2019: 5–23). Budući da je upravo tijekom 1552. i 1553. Zagrebački kaptol gradio utvrdu Čuntić južno od Siska (Kruhek, 2012b: 101–124), vrlo je vjerojatno da je u to doba sličnu akciju poduzeo i zagrebački biskup započevši gradnju utvrde u današnjemu Ivanić-Gradu, no zbog vjerojatnih financijskih problema izgradnju nije dovršio pa je tu zadaću preuzeo kraljevski povjerenik Ivan Ungnad. U svakome slučaju, srednjovjekovnu biskupsku utvrdu u današnjemu Kloštar-Ivaniću i ranonovovjekovnu utvrdu u današnjemu Ivanić-Gradu treba promatrati u približnome odnosu i sličnome vremenskom kontekstu koje imaju srednjovjekovni Dubovac i ranonovovjekovni renesansni Karlovac.

Dakle, kako se srednjovjekovna biskupska utvrda (*castrum*), kako je to već navedeno, počinje spominjati koncem 13. stoljeća, logično je pretpostaviti da su njezinu izgradnju zagrebački biskupi započeli sredinom 13. stoljeća ubrzo nakon što su u Ivaniću osnovali trgovište, i to s ciljem ne samo zaštite novoosnovanoga trgovišta već i kao administrativni centar njihova posjeda, tj. komitata (*comitatus*) Ivanića. Vodeni su burgovi (njem. *Wasserburg*) vrlo rijetko podizani tijekom 13. stoljeća, a većina primjera vodenih burgova, što ih u svome radu donosi Horvat, građeni su u drugoj polovici 15. stoljeća ili početkom 16. (Horvat, 2008: 31–32). Točnije bi stoga bilo pretpostaviti da je ivanićka biskupska tvrđa sagrađena na poravnatome vrhu brežuljka uz crkvu Blažene Djevice Marije, između današnje Osnovne škole *Braće Radić* i ruševine crkve svetoga Ivana. Ta lokacija pogodnija je i zbog činjenice da se sa spomenutoga brežuljka lakše kontrolirala velika lonjska nizina, a i na mjestu današnjega Kloštra Ivanića spajala se prometna komunikacija od Dubrave preko Ivanića, Lupoglava, Božjakovine do Zagreba s pravcem koji je od Moslavine preko današnjega Križa vodio do Ivanića (Cepetić, 2013: 250–251).

Ako se prihvati gore izložena argumentacija da nema potvrde da se srednjovjekovno trgovište Ivanić, kao i tamošnje srednjovjekovne biskupsko utvrđenje, nalazilo na lonjskome otoku, tj. na mjestu kasnijega Ivanić-Grada, baš kao i da navod *noua uilla Iwanch* (B) iz isprave zagrebačkoga biskupa Stjepana II., ne svjedoči o postojanju značajnijega neagrarnog naselja na mjestu mlađega Ivanić-Grada već sredinom 13. stoljeća, potrebno je pokušati odgovoriti na pitanje na što se onda odnosio spomenuti navod te zbog čega se u kasnijim srednjovjekovnim ispravama do kraja 15. stoljeća više ne spominju dva Ivanića. Vrlo je vjerojatno riječ o tome da je već biskup Stjepan II. nastojao gospodarski ojačati novoutemeljeno trgovište koje je ujedno bilo i administrativno središte tamošnjega komitata te je trgovištu Ivanić (A) pripojio neko selo, tj. naselje, koje se nalazilo u neposrednoj blizini te ga je, zbog činjenice da se to dogodilo neposredno prije izdavanja isprave 1246., sastavljajući ispravu opisao kao „novo trgovište Ivanić“ (B), tj. kao novi dio trgovišta Ivanić. Nastojanja gospodarskoga i administrativnoga jačanja Ivanića, što su ih provodili zagrebački biskupi tijekom 13. stoljeća, svakako se očituje u već spomenutoj činjenici da su oni tijekom druge polovice 13. stoljeća tamo izgradili svoje utvrđenje (*castrum*).

U svakome slučaju, „novo trgovište Ivanić“ (B) iz isprave od 1246. može se pokušati locirati na prostor današnjega sela Vinari što se nalazi sjeverno, ali vrlo blizu središta današnjega Kloštar-Ivanića. Naime, Cepetić je u svome radu ispravno zaključila da se ime današnjega sela Vinari i obližnjega toponima Vinarčica može povezati s navodima iz isprave biskupa Stjepana II. koji govori da su novopridošlim redovnicama pripali i prihodi od vina. Štoviše, dobro je uočila da je gređa na kojoj se nalazi spomenuto selo okrenuta u smjeru istok-zapad što je pružalo dobar položaj za sadnju vinograda na padini brežuljka koja gleda na južnu osunčanu stranu (Cepetić, 2013: 252).

Kako se u ispravi biskupa Stjepana II. navode na dva mjesta prihodi od desetine koje je biskup darovao novopridošlim sestrama, tako se prvo spominju prihodi od vina sa biskupskih vinograda u samome trgovištu Ivanić (A): „[...] omnium uinearum nostrarum decimas in uilla Iwanc [...]“ (Smičiklas, 1906: 308) te onda i prihodi od vinograda i ostalih poljoprivrednih kultura što su ih sestre ubirale u novome trgovištu Ivanić (B): „[...] omnes decimas populorum noue uille Iwnach, tam segetum, quam vini [...]“ (Smičiklas, 1906: 308). Moguće je, dakle, zaključiti da su se prvi vinogradi nalazili na južnim padinama brežuljka na kojemu se nalazi središte današnjega Kloštar-Ivanića, a drugi na južnim padinama gređe na kojoj se nalazi današnje selo Vinari. Štoviše, važno je uočiti da i sama činjenica da su sredinom 13. stoljeća postojali vinogradi što su ga obrađivali stanovnici „novoga trgovišta Ivanić“ (A) isključuje mogućnost da se taj lokalitet nalazio na prostoru otoka na Lonji jer je teško povjerovati da su u nizinskome i vrlo vlažnome, vjerojatno u to doba močvarnome, prostoru današnjega Ivanić-Grada mogli biti zasađeni vinogradi koji su davali ozbiljnije prihode, a koje je 1246. biskup Stjepan II. dodijelio novopridošlim redovnicama. Osim toga navod iz biskupove isprave da je sestrama pripala i čitava desetina svinja i ovaca te ostale živadi, kao i desetina od pčela, kokoši i jaradi: „[...] omnes decimas populorum noue uille Iwanch [...] porcorum et agnorum et edorum ac apum et gallinas [...]“ (Smičiklas, 1906: 308), mogao bi upućivati na prethodni agrarni karakter naselja sela što je u istoj ispravi opisano kao *noua uilla Iwanch* (B). U svakome slučaju novo trgovište Ivanić, spomenuto u ispravi iz 1246., potrebno je tražiti u neposrednoj blizini današnjega Kloštar-Ivanića, vjerojatno baš na prostoru današnjega sela Vinara.

Budući da je glavna namjera biskupa Stjepana II., baš kao i svih kasnijih zagrebačkih biskupa iz 13. stoljeća, bila gospodarski ojačati administrativno središte biskupskoga komitata Ivanića, ne začuđuje nespominjanje druge

lokacije srednjovjekovnoga Ivanića u sačuvanim povijesnim dokumentima do kraja srednjega vijeka. Očito se novo trgovište Ivanić (B) administrativno, prostorno i gospodarski vrlo brzo stopilo s trgovištem Ivanić (A) pa sastavljači kasnijih isprava više nisu raspoznavali dvojnost, tj. zasebnost svakoga od ovih dvaju mikrolokaliteta.

2. Međe posjeda Ivanić prema ispravi iz 1246.

Osim prihoda od desetine te prihoda od trga u Ivaniću sestre benediktinke od zagrebačkoga biskupa Stjepana II. dobile su i jasno omeđen posjed (*terra*) koje su ranije uživale druge redovnice: „[...]Preterea eandem terram, quam priore domine in Iwanch possidebant, eisdem totaliter statuimus [...]” (Smičiklas, 1906: 308–309), što ih je također u Ivanić doveo biskup Stjepan II. Tom je prigodom obavljena statucija novopodijeljenoga posjeda, tj. jasno su definirane granice posjeda u prostoru te su opisane u samoj ispravi. Ako se pokuša rekonstruirati granice posjeda Ivanić, moguće je dati zanimljiv prikaz izgleda postora današnjega Kloštar-Ivanića sredinom 13. stoljeća.

U cilju rekonstrukcije granica posjeda Ivanić što su ga od biskupa Stjepana II. dobile sestre benediktinke potrebno je ustanoviti one oznake pomoću kojih su opisane granice posjeda, a koje je moguće utvrditi u kasnijim povijesnim izvorima ili uvidom na terenu. U slučaju reambulacije posjeda Ivanić iz isprave od 1246. mogu se prepoznati tri topografske oznake, tzv. čvrste točke, za rekonstrukciju međa posjeda.

U prvome je redu to današnja crkva Blažene Djevice Marije u Kloštar-Ivaniću (*ecclesiam sancte Marie* (Smičiklas, 1906: 309)) za koju su arheološko-konzervatorska istraživanja dokazala da se današnja uglavnom barokna crkva nalazi na mjestu ranije srednjovjekovne, vjerojatno romaničke crkve (Horvat, 1994: 357–381).

Druga je čvrsta točka rijeka, tj. rječica Čemernica koja se u ispravi nekoliko puta jasno navodi kao *fluuium Chemernicha*. Usporedi li se tok rječice Čemernice na kartografskim prikazima vojne izmjere iz sredine 18. stoljeća s današnjim tokom, dolazi se do zaključka da gornji i srednji tok rijeke zapadno od današnjega Kloštar-Ivanića u dva stoljeća gotovo da i nije izmijenio svoj smjer. S druge strane donji je tok rječice uglavnom kanaliziran tijekom druge polovice 20. stoljeća, no ipak se smjer toka rječice Čemernice nije značajno izmijenio.

Treća je čvrsta točka iz isprave od 1246. neimenovani vodotok u ispravi na nekoliko mjesta opisan kao potok (*rivulus*). Drugačiji termin upotrijebljen za ovaj vodotok jasno upućuje na to da je izvršitelju reambulacije bilo jasno da je riječ o drukčijoj, očito manjoj vrsti vodotoka, tj. da je riječ o potoku. Očito se termin *rivulus* morao odnositi na današnji potok Žeravinec koji teče istočno od središta današnjega Kloštar-Ivanića. Srednjovjekovno ime potoka Žeravinec, ako je i zabilježeno u kojoj kasnijoj srednjovjekovnoj ispravi, očito je izgubljeno u vrijeme osmanske vlasti, tj. odlaskom dijela starosjedilačkoga stanovništva i dolaskom novoga stanovništva. Usporedi li se tok potoka Žeravinec prikazan na jozefinskoj izmjeri s današnjim stanjem, dolazi se do zaključka da je taj potok tek neznatno izmijenio smjer svoga toka, i to u donjem dijelu, bez obzira na period duži od dva stoljeća.

Dakle, nakon što su detektirane tri čvrste točke spomenute u ispravi iz 1246. s današnjim stanjem, moguće je opisati granice posjeda Ivanić prateći opis reambulacije iz same isprave koja je učinjena okružno, baš kako je to bilo i tipično za reambulacije iz razvijenoga srednjeg vijeka. Opis granice posjeda sestara benediktinki započinje kod posjeda biskupskoga jobagiona Powka koji nije darovan sestrama, a koji se vrlo vjerojatno nalazio u samome središtu današnjega Kloštar-Ivanića, tj. u blizini župne crkve Blažene Djevice Marije. Naime, u ispravi je jasno navedeno da je biskup Stjepan II. sestrama benediktinkama darovao dva kmetstva sa svim njihovim članovima te kuriju s kućama i zgradu pokraj crkve Blažene Djevice Marije, tj. samostanske zgrade: „[...] Item duo mancipia cum filiis et filiabus et curiam cum domibus et edificiiis ibidem prope ecclesia sancte Marie exsistentem [...]” (Smičiklas, 1906: 309; Cvekan, 1979: 18). Stoga je logično pretpostaviti da je upravo jobagion Powk živio na jednome od dvaju kmetstava koji se spominju u ispravi te da je svoju kuću imao u neposrednoj blizini crkve Blažene Djevice Marije te je odatle započela reambulacija posjeda sestara benediktinki uzimajući u obzir srednjovjekovnu praksu da opis međa započinje kod nekoga značajnijeg i lako prepoznatljivog mjesta.

U ispravi je navedeno da se tamo nalazio prvi međaš, stablo crnike, te je odatle granica išla nizbrdo prema potoku Žeravincu vrlo vjerojatno prateći današnju prometnicu koja spaja Kloštar-Ivanić s Ivanić-Gradom. Od potoka je granica zakretala na zapad prema stablu graba, pri čemu je zanimljivo uočiti da je sastavljač isprave navedeno stablo graba opisao kao *gertyanfa*, što je očito iskrivljeno mađarsko *gyertyán*, iz čega se može zaklju-

čiti da je sastavljač isprave bio Mađar. U svakome je slučaju riječ o današnjemu lokalitetu Široko Polje, zapadno od već spomenute današnje prometnice. U nastavku je granica išla dalje na zapad prema šumi koju je narod zvao *hasfa* (*abinde uenit ad arborem, que vulgo dicitur hasfa*). Riječ je o lokalitetu Belovine južno od današnje prometnice između Kloštar-Ivanića i Lipovca Lonjskoga. Potom je granica išla prema sjeveru na prostor današnjega sela Šćapovec, gdje se nalazio šibljik, tj. gustiš lijeske (*deinde uenit ad fructumauellane*). Da ovaj potez međe posjeda treba tražiti na prostoru današnjega sela Šćapovec, upućuje činjenica očita iz same isprave. Naime, iz isprave je jasno da je riječ o uzdignutijem prostoru, što proizlazi iz činjenice da se tamo nalazio gustiš očito posađen na uzvisini, kao i navod da se potom u nastavku granica spuštala (*descendedo*). I uistinu, prostor današnjega sela Šćapovec u prosjeku se nalazi na 130 mnv dok se teren dalje prema sjeveru spušta na prosječnu visinu od 104 mnv (lokaliteti Vinarčica i Kusaki). Dakle, s prostora današnjega sela Šćapovec granica se spuštala u dolinu (*inde per uallem descendedo*) prema sjeveru, tj. na prostor lokaliteta Vinarčica i Kusaki.

Prema sljedećemu navodu iz isprave granica je išla prema rječici Čemernici prema mjestu gdje se nalazio Radomirov mlin (*uenit ad fluuium Chemernica ad locum ubi est molendinum Radomeri*). Radomirov mlin mogao se nalaziti na zapadnome kraju današnjega sela Čemernica Lonjska. Naime, nizvodno od toga mjesta Čemernica je imala nešto sporiji tok pa je tijekom 20. stoljeća tok rječice Čemernice nizvodno od zapadnoga kraja sela Čemernica Lonjska kanaliziran u sklopu sustava obrane od poplava. Dakle, nije logično tražiti lokaciju Radomirova mlina nizvodno od zapadnoga ruba današnjega sela Čemernica Lonjska jer je tok rječice Čemernice od toga mjesta bio usporen, dakle manje pogodan za lokaciju srednjovjekovnoga mlina. Od Radomirova mlina granica je išla uzvodno rječicom Čemernicom do nekoga mosta preko nje (*deinde uenit ad pontem*). Taj se most vrlo vjerojatno nalazio na srednjovjekovnome putu što je od Zagreba preko Božajkovine i Lupoglava vodio prema Ivaniću i dalje prema Dubravi (Cepetić, 2013: 251). Kako je najbrži put od Lupoglava do Ivanića vodio središtem današnjega mjesta Čemernica Lonjska, vjerojatno se i spomenuti srednjovjekovni most nalazio negdje gdje se i danas nalazi most preko rječice Čemernice. Štoviše, upravo na tome mjestu nalazio se sredinom 18. stoljeća most preko Čemernice prikazan na jozefinskoj izmjeri. Nadalje, pozicija mosta nizvodno od središta današnjega sela Čemernica Lonjska teško je vjerojatna zbog spomenute mogućnosti da je prostor nizvodno od toga sela bio plavan od srednjega vijeka, kao što je to i prikazano na jozefinskoj izmjeri iz sredine 18. stoljeća, dok bi pozicija mosta uzvodno od središta sela Čemernice Lonjske bila nelogična jer bi to znatno produljavalo putovanje. Od toga mosta granica je pratila rječicu Čemernicom uzvodno do Šćitekova mlina koji je bio smješten na njenoj obali (*inde uenit ad molendinum Scytek, quod est super fluuium Chemernicha*). Šćitekov mlin vjerojatno je bio negdje u središtu današnjega sela Čemernica Lonjska. Iznad toga mjesta tok Čemernice prebrz je za lokaciju srednjovjekovnih mlinova, što se može zaključiti i prema pozicijama mlinova na rječici Čemernici sredinom 18. stoljeća prikazanima na jozefinskoj izmjeri. Štoviše, sličan primjer smještaja srednjovjekovnih mlinova jesu mlinovi na srednjemu toku potoka Medveščaka na prostoru današnje zagrebačke Tkalčičeve ulice (Kampuš, Karaman, 1979: 20–21, 38–39). Od Šćitekova mlina granica je išla prema jugoistoku do jednoga od izvora rječice Čemernice (*deinde uenit ad caput fluuii Chemernicha*). Vjerojatno je riječ o najbližemu izvoru rječice Čemernice između lokaliteta Brdine i Jazavac. Od izvora rječice Čemernice granica se spuštala prema jugu do gornjega toka potoka Žeravinca (*iuxta caput predicti fluuii oritur quidam riuulus*). Očito je riječ o toku potoka Žeravinec ispod Margušićeva brda. Dalje u ispravi opis međe posjeda govori da je granica od potoka išla prema nekome gustišu lijeske (*de riuulo ad fructum(!) auellane*). Opet je logično pretpostaviti da je riječ o lokalitetu Troičko brdo. Odatle se granica hrptom brda vraćala prema početnome mjestu (*deinde uenit ad primam metam et sic terminatur*) kraj samostana i crkve Blažene Djevice Marije u središtu Kloštar-Ivanića.

Zaključak

U zaključku se može samo kazati da je sveprisutna digitalizacija uvelike olakšala, nazovimo ga tako, svakodnevni posao suvremenih medijevista, a to je izučavanje, tj. „čitanje“ srednjovjekovnih izvora. Također treba reći da je digitalizacija povijesnih izvora, i to poglavito ranonovovjekovnih karata i/ili kartografskih skica koje se često koriste u povijesnoj topografskoj analizi, uvelika olakšala upotrebu ove metode i za ranija povijesna razdoblja jer ti kartografski materijali često svjedoče i o izgledu prostora u ranijim vremenima za koje ne postoje karte i/ili kartografske skice manjega mjerila. Dakle, povezivanje topografskih i toponimskih podataka iz srednjovjekovnih isprava s podacima prisutnima na različitim ranonovovjekovnim karatama i/ili kartograf-

skim skicama uvelike je olakšano sveprisutnijom digitalizacijom. No, pri tome treba biti svjestan da se isto tako otvorila i opasnost od površnosti pri bavljenju tim materijalima zbog sve veće kakofonije dostupnosti izvornoga materijala, i posjedovanja potrebnih vještina za njegovo izučavanje.

S druge je strane potrebno napomenuti da je prvi spomen Ivanića u sačuvanim srednjovjekovnim isprava bio 1246. u ispravi prema kojoj je zagrebački biskup Stjepan II. pozvao sestre benediktinke u trgovište Ivanić te im je pritom darovao pravo na ubiranje prihoda od tjednih i godišnjih sajмова koji su se održavali u Ivaniću, ali i jasno omeđen posjed. Prema istoj ispravi u to doba u Ivaniću postojala su dva jasno razdvojena dijela naselja, trgovište Ivanić i novo trgovište Ivanić. Štoviše, prema opisanoj međi posjeda u ispravi zagrebačkoga biskupa Stjepana II. jasno je da se posjed sestara benediktinki nalazio na prostoru današnjega Kloštar-Ivanića, kao i obližnjih sela Šćapovec, Lipovec Lonjski, Predavec, Čemernica Lonjska, Krišćci i Bešlinec.

Pri kraju je potrebno još jednom naglasiti nezaobilaznu ulogu zagrebačkoga biskupa Stjepana II., toga velikog reformatora svoje biskupije u prvoj polovici 13. stoljeća, koji je u svoja reformna nastojanja uključio i prostor kasnijega Otoka Ivanića. Naime, potrebno je napomenuti da nije bilo pronicljivih postupaka biskupa Stjepana II., tj. njegovih nastojanja da u novoosnovano trgovište Ivanić pozove redovnice, prvo norbertinke, a potom i benediktinke, vrlo vjerojatno ne bi u povijesnim pisanim izvorima ostao sačuvan tako rani spomen trgovišta Ivanić te sačuvana detaljnja prostorna slika ivanićkoga kraja sredinom 13. stoljeća.

Na samom kraju treba kazati da se interdisciplinarnim pristupom istraživanja pisanih i kartografskih vrela te razumijevanjem geomorfoloških značajki promatranoga prostora na terenu može pokušati rekonstruirati izgled povijesnoga okoliša i uloga pojedinca. Čitanje izvora u tome kontekstu slijedi logiku rekonstrukcije prostora koja može biti slična čitateljskome konstruiranju imaginarnoga prostora na temelju literarnoga narativa. Isto tako autor ovoga priloga može se samo nadati da je ovaj primjer upotrebe metode povijesne topografije ocrtao jedan segment istraživačkoga posla suvremenoga medijevista, tj. prikazao kako je iz, na prvi pogled nezanimljivoga i informacijama ograničenoga dokumenta, moguće „pročitati“ izgled jednoga mikroprostora u srednjemu vijeku.

Literatura

- Andrews, Malcom. 1999. *Landscape and Western Art*. Oxford University Press. Oxford.
- Appleton, Jay. 1975. *The Experience of Landscape*. John Wiley and Sons. New York.
- Barbarić, Josip. 1994. „Diplomatički i ostali pisani izvori za povijest Ivanića i njegova kraja (1246 – 1808)“. U: *900 Godina Ivanića: zbornik*. Ur. Božo Rudež. Odbor za obilježavanje 900. obljetnice Ivanića. Kloštar Ivanić – Ivanić Grad – Križ. 180–236.
- Barbarić, Josip (ur.). 2001. *Monumenta Croatica Vaticana. Camera Apostolica*. Sv. 2. Hrvatski državni arhiv – Kršćanska sadašnjost – Dom i svijet. Zagreb – Rim.
- Beuc, Ivan. 1985. *Povijest institucija državne vlasti Kraljevine Hrvatske, Slavonije i Dalmacije*. Pravni fakultet – Centar za stručno usavršavanje i suradnju s udruženim radom. Zagreb.
- Budak, Neven. 1983. „Babonić, Stjepan“. *Hrvatski bibliografski leksikon*. Leksikografski zavod „Miroslav Krleža“. Zagreb. 305–306.
- Budak, Neven. 1994. *Gradovi Varaždinske županije u srednjemu vijeku*. Nakladnička kuća „Dr. Feletar“. Zagreb – Koprivnica.
- Budak, Neven. 2004. „Zagrebački biskup Stjepan II., suvremenik Tome Arhiđakona“. U: *Toma Arhiđakon i njegovo doba. Zbornik radova sa znanstvenoga skupa održanog 25. – 27. rujna 2000. godine u Splitu*. Ur. Mirjana Matijević-Sokol i Olga Perić. Književni krug. Split. 153–158.
- Cepetić, Maja. 2013. „Kulturni krajolik – metode istraživanja i primjene rezultata“. U: *Razvoj i okoliš. Perspektive održivosti. Zbornik radova*. Ur. Branka Galić i Krešimir Žažar. FF Press. Zagreb. 247–256.
- Christaller, Walter, 1968. *Die zentralen Orte in Sueddeutschland*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.
- Cvekan, Paškal. 1979. *Franjevci u Ivaniću. Povijesno-kulturni prikaz djelovanja franjevaca u Ivaniću prigodom 340. godišnjice ponovnog dolaska u Ivanić*. Plamen. Kloštar Ivanić.
- Cvekan, Paškal. 1994. „Župna crkva Blažene Djevice u Ivaniću“. U: *900 Godina Ivanića: zbornik*. Ur. Božo Rudež. Odbor za obilježavanje 900. obljetnice Ivanića. Kloštar Ivanić – Ivanić Grad – Križ. 119–131.

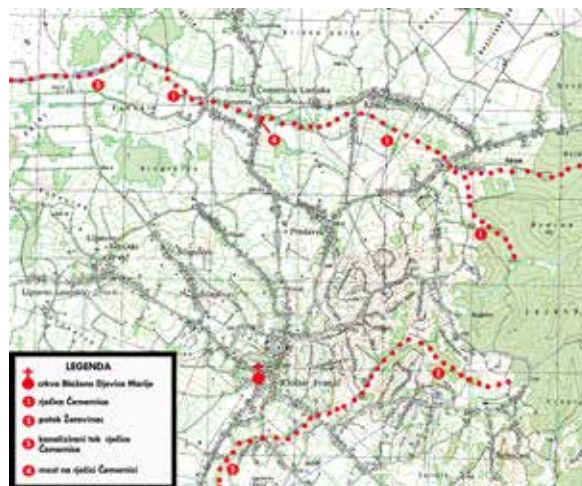
- Dobronić, Lelja. 1951. „Topografija zemljišnih posjeda zagrebačkih biskupa prema ispravi kralja Emerika iz god. 1201.“ *Rad Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti*. Vol. 283. 245–318.
- Dobronić, Lelja. 1995. „Stjepan II: 1225-1247“. U: *Zagrebački biskupi i nadbiskupi*. Ur. Franko Mirošević. Školska knjiga. Zagreb. 43.
- Gajer, Radovan. 1978. „Posjedi Zagrebačkoga kaptola oko Zagreba u prvoj polovici 14. st.“ *Radovi Zavoda za hrvatsku povijest*. Vol. 11. Br. 1. 5–102.
- Gulin, Ante. 1980. „Srednjovjekovni pečati zagrebačkih biskupa“. *Starine JAZU*. Knj. 58. 67–83.
- Gulin, Ante. 1989. „Srednjovjekovni Čazmanski kaptol i njegovi pečati“. *Zbornik Zavoda za povijesne znanosti IC JAZU*. Vol. 15. 41–64.
- Gulin, Ante. 1998. *Hrvatska crkvena srednjovjekovna sfragistika*. Golden marketing. Zagreb.
- Gulin, Ante. 2001. *Hrvatski srednjovjekovni kaptoli. Loca credibilia sjeverne i središnje Hrvatske*. Golden marketing. Zagreb.
- Horvat, Rudolf. 1931. *Ivanić-Grad: spomenica izdana uz otkriće spomen-ploče Đuri Stjepanu Deželiću*. Odbor za otkriće spomen-ploče Đ. S. Deželiću. Ivanić-Grad.
- Horvat, Zorislav. 1994. „Rezultati istraživanja na crkvi sv. Marije u Kloštru Ivaniću i crkvi Uzdignuća sv. Križa u Križu“. U: *900. godina Ivanića: zbornik*. Ur. Božo Rudež. Odbor za obilježavanje 900. obljetnice Ivanića. Kloštar Ivanić – Ivanić Grad – Križ. 357–381.
- Horvat, Zorislav. 2008. „Pozicije burgova tijekom 13. – 15. stoljeća“. *Prostor: znanstveni časopis za arhitekturu i urbanizam*. Vol. 16. 22–39.
- Hoskins, William George. 1954. *The Making of the English Landscape*. Hodder and Stoughton. London.
- Ingold, Tim. 1993. „The Temporality of the Landscap“. *World Archaeology*. Vol. 25. No. 2. 152–174.
- Ivančan, Ljudevit. 1932. „Čazmanski kaptol (1232. – 1932.)“. *Croatia sacra. Arhiv za crkvenu povijest Hrvata*. God. 2. 101–149.
- Kampuš, Ivan; Karaman, Igor. 1979. *Tisućljetni Zagreb: od davnih vremena do suvremenoga velegrada*. Grafički zavod Hrvatske – Školska knjiga. Zagreb.
- Kekez, Hrvoje. 2013. „Lička županija i Kasezi u srednjem vijeku“. U: *Gospić: Grad, ljudi, identitet*. Ur. Željko Holjevac. Institut društvenih znanosti Ivo Pilar. Područni centar Gospić. Zagreb – Gospić. 95–114.
- Kekez, Hrvoje; Majnarić, Ivan. 2014. „Bibliografija Milana Kruheka“. U: *Ascendere historiam. Zbornik u čast Milana Kruheka*. Ur. Marija Karbić i suradnici, Hrvatski institut za povijest. Zagreb. 15–26.
- Kekez, Hrvoje. 2016. *Pod znamenjem propetog lava. Povijest knezova Babonića do kraja 14. stoljeća*. Hrvatski institut za povijest. Zagreb.
- Kekez, Hrvoje. 2019. „Sisačka utvrda i njezine predstraže u obrambenim strategijama sredinom 16. stoljeća“. U: *Sisačka bitka 1593. – 2018.: Zbornik radova sa znanstvenog kolokvija povodom 425. obljetnice Sisačke bitke održanoga u Sisku 20. lipnja 2018.godine*. Ur. Hrvoje Kekez, Stipica Grgić i Valentina Janković. Sisačka biskupija – Hrvatsko katoličko sveučilište – Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu. Sisak. 5–23.
- Klaić, Nada. 1955. „Prilog pitanju postanka slavonskih varoši“. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta*. Vol. 3. 41–59.
- Klaić, Nada. 1982. *Zagreb u srednjem vijeku*. Školska knjiga. Zagreb.
- Klaić, Vjekoslav. 1880. *Zemljopis zemalja u kojih obitavaju Hrvati*. Društvo sv. Jeronima. Zagreb.
- Kostrenčić, Marko (ur.). 1934. *Codex diplomaticus Regni Croatiae, Dalmatiae et Slavoniae. Diplomatički zbornik Kraljevine Hrvatske, Dalmacije i Slavonije*. Sv. 15. Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti. Zagreb.
- Krčelić, Baltazar Adam. 1994. *Povijest stolne crkve zagrebačke*. Zlatko Šešelj (preveo). Institut za suvremenu povijest. Zagreb.
- Kruhek, Milan. 1978. *Ivanić-Grad: prošlost i baština*. Narodno sveučilište Ivanić-Grad. Ivanić-Grad.
- Kruhek, Milan. 1992. „Izgradnja obrambenog sustava slavonske granice u tijeku 16. stoljeća“. *Povijesni prilozi*. Vol. 11. 3–34.
- Kruhek, Milan. 1994. „Ivanić Grad u sustavu slavonske granične obrane tijekom 16. i 17. stoljeća“. U: *900. godina Ivanića: zbornik*. Ur. Božo Rudež. Odbor za obilježavanje 900. obljetnice Ivanića. Kloštar Ivanić – Ivanić Grad – Križ. 250–274.
- Kruhek, Milan. 2012a. „Ivanić-Grad u povijesnom obzoru“. U: *Grad Ivanić-Grad*. Ur. Alojz Jembrih i Palma Klun-Posavec. Grad Ivanić-Grad. Pučko otvoreno učilište. Ivanić- Grad. 13–30.
- Kruhek, Milan. 2012b. „Čuntić kula u sustavu obrane kaptolskih prekoupških posjeda tijekom 16. stoljeća“. U: *Osam stoljeća Čuntića 1211. – 2011.: Zbornik radova sa Znanstvenog skupa održanog 19. studenoga 2011. u Hrvatskom Čuntiću*. Ur. Hrvoje Kekez, Vladimir Krpan i Jakša Raguž. Ogranak Matice hrvatske u Petrinji – Hrvatski institut za povijest. Zagreb – Petrinja. 101–124.

- Laszowski, Emilij (ur.). 1917. *Monumetna Habsburgica regni Croatiae Dalmatiae Slavoniae. Habsburški spomenici Kraljevine Hrvatske Dalmacije i Slavonije*. Sv. 3. Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti. Zagreb.
- Lowenthal, David. 1975. "Past Time, Present Place: Landscape and Memory". *Geographical Review*. Vol. 65. No. 1. 1–36.
- Lukinović, Andrija. 1994. „Zagrebački kaptol i obrana Siska ‘Capitulum Antemurale posuit’“. U: *Sisačka bitka 1593.*. Ur. Ivo Goldstein i Milan Kruhek. Zavod za hrvatsku povijest Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu – Institut za suvremenu povijest – Povijesni arhiv u Sisku. Zagreb – Sisak. 67–74.
- Lukinović, Andrija (ur.). 1992. *Monumenta historica episcopatus Zagrabienensis. Povijesni spomenici Zagrebačke biskupije*. Sv. 5. Kršćanska sadašnjost – Arhiv Hrvatske. Zagreb.
- Lukinović, Andrija. 1995. *Zagreb – devetstoljetna biskupija*. Glas Koncila. Zagreb.
- Lukinović, Andrija (ur.). 2004. *Monumenta historica episcopatus Zagrabienensis. Povijesni spomenici Zagrebačke biskupije*. Sv. 7. Kršćanska sadašnjost – Hrvatski državni arhiv. Zagreb.
- Lukinović, Andrija. 2007. *Župa Ivanić-Grad*. Glas Koncila. Zagreb.
- Majnarić, Ivan. 2014. „Povjesničar Milan Kruhek (Zamlača kraj Vidovca, 28. XII. 1940.)“. U: *Ascendere historiam. Zbornik u čast Milana Kruheka*. Ur. Marija Karbić i sur. Hrvatski institut za povijest. Zagreb. 11–13.
- Matijević Sokol, Mirjana. 2011. „Prozopografska crtica o zagrebačkom biskupu Stjepanu II. (1225. – 1247.)“. U: *Zbornik Nikše Stančića*. Ur. Iskra Iveljić. FF Press. Zagreb. 55–64.
- Mitchell, William J. T. (ur.). 1994. *Landscape and Power*. The University of Chicago Press. Chicago
- Ostojić, Ivan. 1965. *Benediktinci u Hrvatskoj i ostalim našim krajevima*. Sv. 3. Benediktinski priorat – TKON. Split.
- Rački, Franjo. 1872. „Popis župa zagrebačke biskupije 1334. i 1501. godine“. *Starine JAZU*. Sv. 4. 201–229
- Sauer, Carl O. 1925. *The Morphology of Landscape*. Berkeley University Press. Berkeley.
- Slukan-Altić, Mirela. 2012. „Urbani razvoj i izgradnja Ivanić-Grada“. U: *Grad Ivanić-Grad*. Ur. Alojz Jembrih i Palma Klun-Posavec. Grad Ivanić-Grad. Pučko otvoreno učilište. Ivanić-Grad. 31–48.
- Smičiklas, Tade (ur.). 1904. *Codex diplomaticus Regni Croatiae, Dalmatiae et Slavoniae. Diplomatički zbornik Kraljevine Hrvatske, Dalmacije i Slavonije*. Sv. 2. Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti. Zagreb.
- Smičiklas, Tade (ur.). 1905. *Codex diplomaticus Regni Croatiae, Dalmatiae et Slavoniae. Diplomatički zbornik Kraljevine Hrvatske, Dalmacije i Slavonije*. Sv. 3. Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti. Zagreb.
- Smičiklas, Tade (ur.). 1906. *Codex diplomaticus Regni Croatiae, Dalmatiae et Slavoniae. Diplomatički zbornik Kraljevine Hrvatske, Dalmacije i Slavonije*. Sv. 4. Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti. Zagreb.
- Smičiklas, Tade (ur.). 1907. *Codex diplomaticus Regni Croatiae, Dalmatiae et Slavoniae. Diplomatički zbornik Kraljevine Hrvatske, Dalmacije i Slavonije*. Sv. 5. Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti. Zagreb.
- Smičiklas, Tade (ur.). 1908. *Codex diplomaticus Regni Croatiae, Dalmatiae et Slavoniae. Diplomatički zbornik Kraljevine Hrvatske, Dalmacije i Slavonije*. Sv. 6. Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti. Zagreb.
- Smičiklas, Tade (ur.). 1909. *Codex diplomaticus Regni Croatiae, Dalmatiae et Slavoniae. Diplomatički zbornik Kraljevine Hrvatske, Dalmacije i Slavonije*. Sv. 7. Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti. Zagreb.
- Smičiklas, Tade (ur.). 1912. *Codex diplomaticus Regni Croatiae, Dalmatiae et Slavoniae. Diplomatički zbornik Kraljevine Hrvatske, Dalmacije i Slavonije*. Sv. 10. Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti. Zagreb.
- Szabo, István 1963. "The Praedium. Studies on the Economic History and History of Settlement of Early Hungary". *Agrártörténeti szemle*. Vol. 5. 1–49.
- Šanjek, Franjo. 1988. *Crkva i kršćanstvo u Hrvata. Srednji vijek*. Sv. 1. Kršćanska sadašnjost. Zagreb.
- Šanjek, Franjo. 1994. „Biskup Stjepan II. Babonić (1225. – 1247.)“. U: *900. godina Ivanića: zbornik*. Ur. Božo Rudež. Odbor za obilježavanje 900. obljetnice Ivanića. Kloštar Ivanić – Ivanić Grad – Križ. 275–277.
- Šanjek, Franjo. 1991. *Kršćanstvo na hrvatskim prostorima*. Kršćanska sadašnjost. Zagreb.
- Šanjek, Franjo. 2008. *Dominikanci i Hrvati. Osam stoljeća zajedništva (13. – 21. stoljeća)*. Kršćanska sadašnjost – Dominikanska naklada Istina. Zagreb.
- Šišić, Ferdo (ur.). 1915. *Acta comitialia Regni Croatiae Dalmatiae Slavoniae. Hrvatski saborski spisi*. Sv. 2. Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti. Zagreb.
- Tkalčić, Ivan Krstitelj (ur.). 1894. *Monumenta historica liberae regiae civitatis Zagrabiae. Povjestni spomenici slob. kralj. grada Zagreba*. Sv. 2. Brzotiskom K. Albrechta. Zagreb.

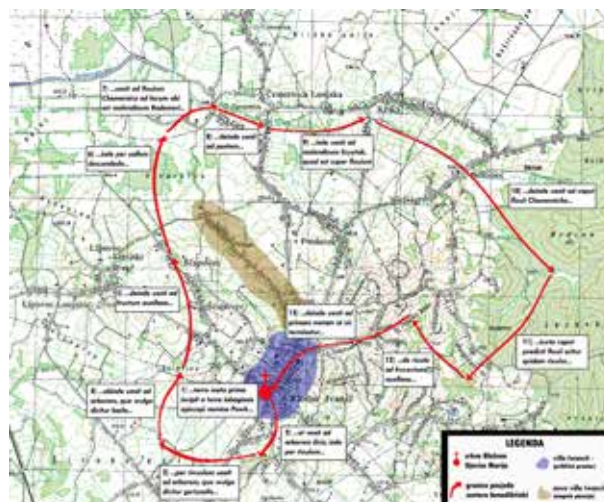
Karta 1: Pozicija crkve Blažene Djevice Marije, tokovi rječice Čemernice i potoka Žarovinca na jozefinskoj izmjeri iz sredine 18. stoljeća



Karta 2. Pozicija crkve Blažene Djevice Marije, tokovi rječice Čemernice i potoka Žarovinca 70-ih godina 20. stoljeća



Karta 3: Međe posjeda sestara benediktinki u Ivaniću prema ispravi zagrebačkoga biskupa Stjepana II. iz 1246.



HOW TO “READ” THE LANDSCAPE FROM MEDIEVAL CHARTERS?

The researcher of the past should mainly base his judgments about the past reality on the analysis of preserved historical sources, and then on the analysis of existing historiographic works. In the era of ever-present digitization, which has brought a lot of positive things, such as the wide availability of e-books, as well as digitized older and hard-to-find historiographical titles, and even more digitized archival material, the question of the challenge of reading, especially of Latin medieval documents, arises, i.e. the question of what skills the researcher of that historical period should know. One of the key elements of the past reality was definitely the landscape that not only shaped the daily life of the individuals who lived there, but the natural features of a landscape largely shaped the historical development of the population that lived there. As there are generally no cartographic or similar sources for the medieval period that would testify to the appearance, i.e. topography, of Croatian historical areas at that time, and especially the area of medieval Slavonia, the researcher should focus his attention on the relatively large body of preserved written sources from this period, mostly Latin charters, i.e. various ruler, ban or chapter documents. A large number of these charters are various documents testifying to the donation and sale of different land parcels, and very often such files contain descriptions of the boundaries of the land property in question, which in turn provide numerous topographical data. In this sense, the paper raises the question of what reading skills the researcher of the appearance of the medieval landscape should possess, then what are the textual elements of the medieval documents that offer information about the appearance of the medieval landscape, and what existing digital aids the researcher of such topics has at his disposal, i.e. represents a methodological form of analysis of topographical information (historical topography) on the concrete example of the topography of the Ivanić estate according to the foundation document of the monastery of the Benedictine sisters from 1246, with the aim of defining the appearance and distribution of a precisely determined plot of land, i.e. a microspace.

Key words: historical topography, micro-history, the Middle Ages, digital humanities, Kloštar-Ivanić

Matilda KOLIĆ STANIĆ – Mirjana PEJIĆ BACH

ŠTO ČITAJU ALGORITMI? ETIČKA PITANJA U ODNOSIMA S JAVNOŠĆU

U doba ubrzanoga razvoja digitalnih tehnologija i umjetne inteligencije ne čudi što je primjena novih medija i umjetne inteligencije jedna od vrućih tema ne samo u javnoj raspravi nego i u akademskim krugovima. Taj ubrzani razvoj novih medija i primjena umjetne inteligencije posebno utječe na informacijske i komunikacijske znanosti, pa tako i na odnose s javnošću. Znanstvenici, praktičari i oni koji donose regulative suočeni su s pozitivnim i negativnim aspektima koje u odnosima s javnošću donose novi mediji te stvaranje i iščitavanje velikih podataka. I u odnosima s javnošću primjenjuju se, naime, računalni sustavi koji su sposobni učiti i prilagođavati se koristeći se algoritmima za izvođenje zaključaka iz velikih podataka, ne slijedeći pritom izričite upute. U uvodnome dijelu rad sažima glavne pojmove vezane uz umjetnu inteligenciju. U središtu je rada istraživanje dosadašnje literature s obzirom na primjenu umjetne inteligencije u odnosima s javnošću. Stoga ovaj rad ima dva ključna cilja. Prvi je donijeti pregled i kritički sagledati pri mjenju umjetne inteligencije u odnosima s javnošću, a drugi je otkriti koje etičke izazove donosi primjena umjetne inteligencije u praksi odnosa s javnošću. Pokazalo se da se umjetna inteligencija rabi u različitim područjima odnosa s javnošću: u istraživanju ključnih javnosti, u digitalnome marketingu, u kriznome komuniciranju te u odnosima s medijima. Istraživanje je također iznjedrilo ključne etičke probleme vezane uz primjenu umjetne inteligencije u odnosima s javnošću: ugrožavanje prava na privatnost, dehumanizaciju komunikacije i narušavanje povjerenja u institucije.

Ključne riječi: komunikacija, odnosi s javnošću, umjetna inteligencija, veliki podatci

Uvod

U svome pozvanom predavanju na simpoziju *Čitatelji i čitanje u digitalno doba* Odjela za komunikologiju Hrvatskoga katoličkog sveučilišta profesorica Renee Hobbs osvrnula se i na problem algoritama i umjetne inteligencije, ističući da je to sada novo goruće područje medijske pismenosti koje bi trebalo staviti u fokus. Hobbs se o toj novoj dimenziji medijske pismenosti osvrnula i u svojim radovima ističući da „[p]ovećana pozornost na algoritamsku personalizaciju, propagandu i uvjeravanje u kontekstu obrazovanja za K-12 pismenosti također može pomoći ljudima da se nose sa sponzoriranim sadržajem, botovima i drugim oblicima propagande i uvjeravanja koji sada kruže online” (Hobbs, 2020).

Umjetna inteligencija, algoritmi, veliki podatci i njihovo rudarenje postaju dakle vruće obrazovne teme s obzirom na njihovu primjenu u svakodnevnome životu. Od odabira jutarnje rute za dolazak na posao do onoga što nam Netflix savjetuje da navečer pogledamo algoritmi umjetne inteligencije svakodnevno donose odluke umjesto ljudi, a da oni toga često nisu svjesni ili na to ne obraćaju pozornost, slikovito je uvodeći u svoj doktorski rad napisala Manuelita Maldonado Ardila, rad koji pripada među malobrojne koji su višeslojno povezivali umjetnu inteligenciju i suvremene odnose s javnošću (Maldonado Ardila, 2020: 1). Svakako sadašnja generacija umjetne inteligencije ne može stvoriti inteligentne strojeve poput HAL-a iz filma *2001: Odiseja u svemiru*, Skyneta iz *Terminatora* ili C3PO iz *Ratova zvijezda*, smatra ista autorica, premda postoji bojazan da se umjetna inteligencija može razvijati na načine koji nadilaze ljudsku kontrolu (Boddington, 2017: 62). Rasprava o umjetnoj inteligenciji, dakle, nadilazi suvremene informatičke ili matematičke krugove i postaje akademska tema i u filozofskim, antropološkim, medicinskim krugovima, kao i mnogim drugima. U tim se raspravama može uočiti posebna zabrinutost s obzirom na etička pitanja o umjetnoj inteligenciji. Štoviše, postoje inicijative za stvaranjem etičkoga kodeksa umjetne inteligencije (Boddington, 2017). U ovome radu usredotočit ćemo se na etičku raspravu o umjetnoj inteligenciji u okviru odnosa s javnošću. Da je takva rasprava nužna, govori podatak da većina europskih komunikacijskih stručnjaka smatra da je primjena novih tehnologija koje uključuju umjetnu inteligenciju u odnosima s javnošću vrlo izazovna s obzirom na etiku (Zerfass i sur., 2020: 17).

Sve veća prisutnost ove tehnologije utječe na način na koji se ponašamo i komuniciramo s drugima, pojašnjava Maldonado Ardila, stoga ne čudi da komunikacijske korporacije pokazuju velik interes za tim novim oblicima tehnologije te se smatra kako će važnost umjetne inteligencije u odnosima s javnošću sve više rasti (Zerfass i sur., 2019; Zerfass i sur., 2021). Sada se umjetna inteligencija u odnosima s javnošću koristi prije svega za rudarenje vrijednih informacija iz digitalnoga svijeta kako bi bolje upoznali svoje ključne javnosti te kako bi se preciznije mjerili učinci vlastitih komunikacijskih napora (Maldonado Ardila, 2020: 1; Freberg, 2022, 161, 271, 321).

Istraživanja pokazuju da se umjetna inteligencija u odnosima s javnošću koristi u sljedećim ključnim područjima: istraživanju ključnih javnosti, *influencerskom* marketingu, upravljanju krizama te odnosima s medijima (Zerfass i sur., 2016; Zerfass i sur., 2017; Maldonado Ardila, 2020). U središnjemu dijelu rada stoga ćemo dati pregled dosadašnjih istraživanja o primjeni umjetne inteligencije u odnosima s javnošću te pokazati etičke dvojbe koje se spominju u literaturi s obzirom na upotrebu umjetne inteligencije u profesiji odnosa s javnošću (Maldonado Ardila, 2020; Zerfass i sur., 2020). No najprije ćemo se usredotočiti na središnje pojmove kojima ćemo se u radu koristiti, ponajprije na umjetnu inteligenciju i velike podatke.

1. Glavni pojmovi

Zahvaljujući još uvijek aktualnoj četvrtoj industrijskoj revoluciji (Pejić Bach i sur., 2019; Zerfass i sur., 2019: 61), umjetna inteligencija postaje sve prisutnija i pojavljuje se u gotovo svemu što radimo (Maldonado Ardila, 2020: 1). Premda ne postoji univerzalna definicija umjetne inteligencije (Gasser, Schmitt, 2020: 142; Boddington, 2017: 1), ipak u pokušaju definiranja umjetne inteligencije možemo definirati pojmove koje ona uključuje: „inteligencija“ i „umjetna“. Tako Judith Donath definira inteligenciju kao „sposobnost učenja i primjene znanja ili rješavanja složenih problema“ (Donath, 2020: 54), dok Joanna Bryson pojašnjava da pojam „umjetna“ upućuje na to da je „dizajnirana ljudskom namjerom, a ne izravno evolucijom“ iz čega onda proizlazi i ljudska odgovornost za nju (Bryson, 2020: 15). Pojednostavljeno, umjetna je inteligencija „sposobnost digitalnog računala ili računalno kontroliranog robota da obavljaju zadatke koji se obično povezuju s inteligentnim bićima“ (Copeland, 2022), a smatra se granom računalne znanosti odnosno informatike (Hrvatska enciklopedija, 2022).

Umjetnu inteligenciju vezujemo također uz strojno učenje i algoritme. Da ponovno pojednostavimo, sustavi umjetne inteligencije temelje se na algoritmima koji nastaju pomoću strojnoga učenja, a algoritmi daju upute računalu koje korake poduzeti u rješavanju nekoga problema (Maldonado Ardila, 2020: 12). Algoritmi strojnoga učenja omogućuju strojevima samostalno izvršavanje različitih funkcija, pa tako mogu prikupiti i analizirati velike količine podataka (Boddington, 2017: 2) koji se pretvaraju potom u vrijedne informacije korisne za predviđanja i donošenje odluka i izgradnju poslovnih i komunikacijskih strategija (prema Zerfass i sur., 2016: 17; prema Zerfass i sur., 2019: 61). Tako dolazimo i do pojma rudarenje podataka (Pejić Bach, Celjo, Zoroja, 2016; Pejić Bach i sur., 2019b) koji daje naslutiti da je podatak ruda našega doba (Rizk, 2020: 635; Zerfass i sur., 2016: 17).

U privatnome sektoru u umjetnu inteligenciju najviše ulažu velike tvrtke, čijim se uslugama mnogi ljudi svakodnevno koriste, kao što su Facebook, Amazon, Apple, Google i Microsoft. Oni implementiraju algoritme dubokoga učenja poput Google pretraživanje, Facebook News Feed, Apple Siri, Amazon Alexa, Uber plaćanje, Airbnb pretraživanje (Maldonado Ardila, 2020: 30, 55, 41, 72–74, Slee, 2020: 108). Spomenute platformске korporacije predvode u primjeni umjetne inteligencije i pretpostavlja se da će ih u tome slijediti tradicionalnije industrije (Slee, 2020: 108).

1.1. Što su veliki podatci?

Veliki podatci imaju ključnu ulogu u razvoju umjetne inteligencije (Pejić Bach i sur., 2020: 16). Veliki podatci (engl. *Big Data*) goleme su količine strukturiranih i nestrukturiranih podataka (Maldonado Ardila, 2020: 26). *Big Data* algoritmi mogu prikupljati veliki volumen podataka iz različitih izvora u stvarnome vremenu (prema Pejić Bach i sur., 2020: 16). Spomenute karakteristike velikih podataka upućuju na to da je ljudima (gotovo) nemoguće izvući vrijednu informaciju bez pomoći strojnoga ili dubokoga učenja.

No, ostaje pitanje što su to zapravo veliki podatci? To su podatci koji se mogu prikupiti s *weba*, društvenih mreža, mobilnih aplikacija, različitih vrsta zapisa i baza podataka, geoprostornih podataka, anketa i skeniranih tradicionalnih dokumenata, a analiza velikih podataka, i to s obzirom na izvor podataka, može se podijeliti u tri ključne kategorije: 1) analiza velikih podataka s nekoga *smart* uređaja, 2) analiza podataka geolokacije s mobilnoga uređaja i 3) analiza podataka koje generiraju društvene mreže (prema Pejić Bach i sur., 2020: 16; prema Zeffass i sur., 2016: 17). Kako Maldonado Ardila objašnjava, to su zapravo digitalni podaci: „Svaki klik, tweet, objava, e-pošta, kupnja putem interneta i gotovo svaka digitalna interakcija generiraju podatke koje računala mogu pohraniti i obraditi te prenijeti preko interneta.” (Maldonado Ardila, 2020: 25).

Kao što smo već naglasili, veliki podatci iznimno su važni zbog toga što omogućuju predviđanja budućih trendova na temelju analize sadašnjih (Wiesenberg, Zeffass, Moreno, 2017). Maldonado Ardila navodi primjer Netflix-a koji prikuplja podatke o ponašanju svojih gledatelja i njihovih preferencija kako bi u budućnosti mogao predvidjeti sadržaj koji će im se svidjeti (Maldonado Ardila, 2020: 25). Također i Instagram djeluje slično, objašnjava dalje autorica, jer prikuplja podatke o lajkovima, komentarima, dijeljenjima i pregledima svojih korisnika kako bi razumio što im se sviđa, a što ne te kako bi na temelju toga stvorio personalizirano iskustvo na toj digitalnoj platformi (formiraju se personalizirani *feedovi*). Prikupljanje podataka o ponašanju korisnika dakle omogućuje točne i personalizirane preporuke kojima je cilj maksimalno povećati vrijeme korištenja pojedinih platformi.

2. Pregled primjene umjetne inteligencije u odnosima s javnošću

Među stručnjacima za odnose s javnošću umjetna inteligencija još se uvijek primjenjuje u skromnim razmjerima, kako je pokazalo prvo veliko istraživanje o tom pitanju u Europi (Zeffass i sur., 2019: 61). Naime, to je istraživanje pokazalo da samo 13,3 % komunikacijskih profesionalaca koriste asistente ili uređaje umjetne inteligencije u uredu poput Siri ili Amazon Echo s Alexom (Zeffass i sur., 2019: 61). Nadalje, istraživanje je pokazalo da samo 15,4 % njih posjeduje zadovoljavajuće znanje o umjetnoj inteligenciji. Najveće su znanje o umjetnoj inteligenciji pokazali komunikacijski stručnjaci iz Finske, Švedske i Njemačke. Izneseni rezultati pokazuju da postoji korelacija između znanja i primjene umjetne inteligencije među komunikacijskim stručnjacima u Europi. Stoga autori istraživanja zaključuju da je jedan od najozbiljnijih problema među komunikacijskim profesionalcima nedostatak osoba koje su obučene za rad s umjetnom inteligencijom. Također, istraživanje među europskim komunikacijskim profesionalcima iz 2017. pokazalo je da samo 6,2 % koristi *social botove*, a samo 8,5 % namjerava ih u budućnosti koristiti (Zeffass i sur., 2016: 14). Nadalje, isto istraživanje iz 2016. pokazalo je da samo 21,2 % komunikacijskih ureda ili agencija u Europi koristi velike podatke u svojem poslu (Zeffass i sur., 2016: 17), pri čemu se najviše koriste za planiranje budućih kampanja. Kao ključni razlog slabe primjene velikih podataka među europskim komunikacijskim stručnjacima u istraživanju se navodi nedostatak analitičkih vještina koje su potrebne za tumačenje dobivenih informacija, ali također i nedostatak znanja (Zeffass i sur., 2016: 17).

Studija koju je proveo CIPR (prema Maldonado Ardila, 2020: 9–10) pokazala je da otprilike 41 % vještina i sposobnosti potrebnih u odnosima s javnošću koristi neku vrstu tehnologije za pojednostavljenje, praćenje, automatizaciju i analizu podataka. Od tih 41 %, samo se 12 % uistinu koristi nekim oblicima umjetne inteligencije za stvaranje sadržaja, identificiranje trendova, praćenje problema, generiranje izvješća i prezentacija, obradu velikih količina informacija i poboljšanje korisničkoga iskustva. To zapravo pokazuje da se danas otprilike 10 % vještina potrebnih u odnosima s javnošću nadopunjuje umjetnom inteligencijom. I to istraživanje, kao i prethodno navedena, naglašavaju da je ljudski kapital ključan u procesu usvajanja umjetne inteligencije.

Na temelju prethodno izloženih istraživanja može se reći da se umjetna inteligencija počela primjenjivati u odnosima s javnošću. Kako izgleda konkretna primjena umjetne inteligencije, algoritama i velikih podataka u pojedinim područjima odnosima s javnošću, istražila je Maldonado Ardila (2020), a mišljenje i znanje europskih komunikacijskih stručnjaka vezano uz primjenu novih tehnologija istražio je i Europski komunikacijski monitor (Zeffass i sur., 2020; Zeffass i sur., 2019; Zeffass i sur., 2017; Zeffass i sur., 2016). U navedenome je istraživanju Maldonado Ardila pokazala da se umjetna inteligencija počela koristiti u područjima poput istraživanja ključnih javnosti, *influencerskog* marketinga, kriznoga komuniciranja te odnosa s medijima.

Slijedi kratak pregled kako se tehnologije umjetne inteligencije primjenjuju u navedenim područjima suvremenih odnosa s javnošću.

2.1. Istraživanje ključnih javnosti

Maldonado Ardila naglašava da je tradicionalni *media monitoring* do sada prikupljao velike podatke, i to prvenstveno s društvenih mreža, kako bi se doznalo koliko je puta marka spomenuta na mreži, koliko je objava imala komentara, dijeljenja ili lajkova, ili kolika je prosječna dob korisnika koji se bave objavom (Maldonado Ardila, 2020: 31). Međutim, današnji *media monitoring*, objašnjava autorica, osnažen umjetnom inteligencijom, može prikupiti informacije o individualnome ponašanju, preferencijama i interesima (Mattern, 2020: 258). Nadalje, koristi se i proces zvan *sentiment analysis* koji može odrediti je li objavljeni sadržaj pozitivan, negativan ili neutralan za neku organizaciju. To je proces analize teksta ili obrade prirodnoga jezika kako bi se odredio stav autora teksta prema određenoj temi (prema Pejić Bach i sur., 2019 b: 11). Takva analiza, smatra ista autorica, može pomoći profesionalcima u odnosima s javnošću da analiziraju javno mnijenje, istraže tržište, prate reputaciju ili korisničko iskustvo. Na taj se način može puno preciznije segmentirati javnosti (Freberg, 2022: 271). U tome je procesu analize osjećaja i dalje najveći izazov točnost tih analiza zbog složenosti ljudskih osjećaja. Naime, teško je naučiti stroj da razumije sarkazam, intonaciju glasa, neverbalne geste, gramatičke nijanse, kulturološke različitosti, slengove i sl. (Maldonado Ardila, 2020: 31). Prema Smithu ponekad se uspijeva biti točan u takvim analizama, uglavnom 50 %, premda su neki razvili algoritme koji postižu i do 80 % točnosti poput Zignal's sentiment analysis servicea (prema Maldonado Ardila, 2020: 31–32; prema Pejić Bach, 2019b: 12).

Autorica zaključuje da bez obzira na navedene nedostatke takve analize ipak mogu koristiti. Primjerice, milijun negativnih dojmova prilikom lansiranja novog proizvoda može uputiti na nezadovoljstvo kupaca tim proizvodom. Maldonado Ardila također napominje da se takve analize mogu kombinirati i s drugim kvalitativnim analizama poput *word clouds* (Pejić Bach i sur., 2019a) ili *topic clusters* (Pejić Bach i sur., 2019b) te tako postići veću točnost dobivenih informacija.

2.2. Influencerski marketing

Drugo područje prakse odnosa s javnošću koje se transformira razvojem tehnologija umjetne inteligencije je *influencerski marketing*, no zapravo se malo istraživanja posvetilo toj tematici (Enke, Borchers, 2019; Freberg, 2022). Nove tehnologije daju brojne mogućnosti za *influencerske* aktivnosti na društvenim mrežama (prema Zerfass i sur., 2020: 193). Maldonado Ardila ističe da se tradicionalno vjerovalo da što više sljedbenika *influencer* ima, to će više proizvoda ili usluga moći prodati. Naime, pokazalo se da broj pratitelja ne mora biti jednak broju kupaca te da veći uspjeh mogu ponuditi *influenceri* s malo sljedbenika, ali s čvršćim odnosima sa svojim sljedbenicima. Pomoću tehnologija kao što je strojno učenje sada se može identificirati autentične *influencere* s malo sljedbenika, ali s većim utjecajem od onih najpopularnijih (Maldonado Ardila, 2020: 40). Na taj način broj pratitelja, lajkova, komentara i razina angažmana postaju polako nevažni podatci za komunikacijske stručnjake.

Umjetna inteligencija, navodi Maldonado Ardila, pomaže komunikacijskim stručnjacima razotkriti *influencerske* prijevare. Autorica naglašava da su prestižni brendovi u opasnosti od ulaganja tisuća dolara u *influencerski marketing* koji možda neće dovesti do prodaje, potencijalnih klijenata ili prometa. Konkretnije, smišljeni su načini umjetnoga povećanja brojki na temelju kojih *influenceri* postavljaju cijenu – pomoću *botova*. Naime, objašnjava Maldonado Ardila, *botovi* su automatizirani softverski agenti sposobni za interakciju sa sadržajem na ljudski način uz pomoć kojih *influenceri* mogu kupiti lažne pratitelje, lažne komentare i lajkove. Algoritmi mogu, dakle, čak i izmišljati podatke, tj. stvarati lažne podatke, s namjerom da prevare druge algoritme koji će čitati njihove podatke. Prema Cheqovu izvješću takva prijevarena oglašivače košta 1,3 milijarde dolara godišnje (prema Maldonado Ardila, 2020: 38–39). Unatoč rastućoj komercijalnoj i političkoj primjeni *social botova* (Zerfass i sur., 2017: 41) Europski komunikacijski monitor 2017. donosi podatke iz kojih je vidljivo da europski stručnjaci za odnose s javnošću malo pažnje pridaju *social botovima*: samo jedna trećina prati raspravu o društvenim *botovima*, a 15,9 % „nema pojma o toj temi”. Uglavnom se ta nova tehnologija doživljava kao prijetnja za javne rasprave i ugled organizacije. Ipak, četiri od deset ispitanika također vide u *social botovima* prilike. I

na kraju većina, 73,2 % svih ispitanika, slaže se da društveni *botovi* predstavljaju etičke izazove za profesiju. Također, Europski komunikacijski monitor iz 2020. pokazuje da 67,6 % europskih komunikacijskih stručnjaka smatra da je korištenje *botova* za generiranje povratnih informacija i sljedbenika na društvenim mrežama vrlo izazovno u etičkome smislu (Zerfass i sur., 2020: 17; Wiesenberg, Tench, 2020).

2.3. Upravljanje krizama

Prema izvješću Svjetskog ekonomskog foruma o globalnim rizicima *cyber*-napadi dva su od pet najvećih rizika s kojima će se izvršni direktori najvjerojatnije suočiti u svome poslovanju. Drugim riječima, *cyber*-napadi, *cyber*-prevare i *cyber*-krađe postaju noćna mora ili čak „novo normalno” u današnjem globalno-digitaliziranome društvu (prema Zarfass i sur., 2020: 37).

Treće područje odnosa s javnošću koje se mijenja primjenom umjetne inteligencije jest upravljanje krizama u globalno digitaliziranome svijetu, prije svega s naglaskom na prevenciju krize (De la Cierva, 2018: 129–190), koje sve više postaje „krizna obavještajna služba” (Maldonado Ardila, 2020: 42). Pomoću umjetne inteligencije mogu se izbjeći internetske oluje (De la Cierva, 2018: 148–152) jer ona omogućuje profesionalcima odnosa s javnošću reagirati brzo, štoviše u realnome vremenu. Umjetna inteligencija omogućuje praćenje digitalnih platformi, blogova i medijskih portala i može na vrijeme upozoriti na negativne sadržaje koji u virtualnome svijetu brzo eskaliraju i pretvore su u krizu (Maldonado Ardila, 2020: 42; De la Cierva, 2018: 150; 249).

Zanimljiv je i sljedeći primjer koji navodi Maldonado Ardila: „Analiza koju je proveo The Wall Street Journal otkrila je da postoji više od 3800 ruskih Twitter računa kojima upravljaju farme trolova koji ciljaju na politički i rasno nabijena pitanja – poput onog tweeta glumice Roseanne Barr – kako bi potaknuli podjelu unutar SAD-a 2018.” (Cit. prema: Maldonado Ardila, 2020: 43). Zbog spomenute objave na platformi Twitter koja je ocijenjena rasističkome u samo nekoliko sati ABC Network otkazao je njezinu seriju „Roseanne”, najgledaniju u posljednjih nekoliko godina u SAD-u, uz žestoki komentar predsjednika ABC-a za zabavu Channinga Dungeya koju je podijelio i glavni izvršni direktor tvrtke Walt Disney Robert A. Iger. Taj primjer pokazuje kako se internetska oluja može razviti u krizu velikih razmjera u samo nekoliko minuta, posebno stoga što glumica nije imala komunikacijski tim da joj pomogne (Maldonado Ardila, 2020: 42). Tako jedna virtualna kriza može prouzročiti vrlo brzo krizu i u stvarnom svijetu, ne dajući mnogo vremena za reakciju, a kamoli za prevenciju.

Autorica Maldonado Ardila naglašava da upravo u takvim ubrzanim krizama može pomoći umjetna inteligencija, prije svega nudeći veće i brže prediktivne mogućnosti pomoću tzv. AI-monitoringa (AI; engl. *artificial intelligence*). Također, pomoću alata umjetne inteligencije tim za krizne komunikacije može brže informirati različite javnosti i povezati se s njima u stvarnome vremenu. Nadalje, pomoću umjetne inteligencije može se pomoći organizacijama da brže identificiraju napade *botnetova* i ublaže posljedice (Maldonado Ardila, 2020: 44). Naime, „[n]eki alati za praćenje društvenih mreža koriste moć tehnologija umjetne inteligencije poput strojnog učenja i obrade prirodnog jezika za obradu milijuna postova u roku od samo nekoliko sekundi. Usred krize praćenje online razgovora ne samo da omogućuje profesionalcima za odnose s javnošću da odrede osjećaje ljudi, nego i da steknu detaljne uvide u način kako korisnici komuniciraju i koje poruke su važne određenoj publici.” (Maldonado Ardila, 2020: 45). Umjetna inteligencija na takve načine omogućuje da se različite ključne javnosti saslušaju u realnome vremenu, ali i da se u isto vrijeme s tim javnostima i komunicira. Tehnologije umjetne inteligencije profesionalcima za odnose s javnošću omogućuju identificirati ključne teme kao i one trendovske, a to im onda omogućuje da povećaju vidljivost i prošire svoju poruku (Maldonado Ardila, 2020: 47).

Kao što je navedeno, umjetna inteligencija može pomoći u napadima *botnetovima*, koji su prema definiciji mreže „od stotina ili čak tisuća automatiziranih društvenih botova koji mogu ciljati istu temu, hashtag ili profil kako bi manipulirali i promijenili naraciju bilo kojeg razgovora na društvenim mrežama” (Cit. prema: Maldonado Ardila, 2020: 48). Jedan od primjera koje navodi Maldonado Ardila izbori su u SAD-u 2016. tijekom kojih su zabilježeni napadi *botova* te su neke istrage pokazale da je u to bila uključena ruska vojska koristeći Twitter *botove* za širenje lažnih informacija, koristeći račune za koje se činilo da pripadaju republikancima (prema Maldonado Ardila, 2020: 47–48). Podsjetimo da su *botovi* „automatizirani softverski agenti programirani da generiraju poruke, prate račune i odgovaraju ili dijele određene hashtagove” (Maldonado Ardila, 2020: 448).

Zbog svega navedenoga profesionalci za odnose s javnošću trebaju se koristiti alatima za praćenje poput Brandwatcha ili Zignala kako bi mogli razumjeti javno mnijenje, otkriti izvore vijesti te odrediti potencijalne prijete, navodi Maldonado Ardila. Takvi alati, ističe ona, ne zamjenjuju profesionalce za odnose s javnošću jer su kritičko razmišljanje i etičko reagiranje i dalje ljudske vještine pa takvi alati mogu pomoći u razumijevanju razloga koji stoje u nekoj internetskoj oluji i mogu ponuditi najbolju pomoć u ublažavanju posljedica (Maldonado Ardila, 2020: 49; De la Cierva, 2018: 148–152).

2.4. Odnosi s medijima

Četvrto područje odnosa s javnošću na koje utječe korištenje umjetne inteligencije odnosi su s medijima, prije svega u monitoringu medija (De la Cierva, 2018: 139–140). No, valja se prije toga osvrnuti i na dosege automatiziranoga pisanja.

Google je 2018. uveo novu značajku Gmaila nazvanu Smart Compose koja bi ljudima omogućila brže sastavljanje e-poruka davanjem prijedloga tijekom pisanja (Maldonado Ardila, 2020: 50). Godinu dana kasnije kompanija OpenAI predstavila je „GPT2, nenadzirani model strojnog učenja s mogućnošću pisanja umjetnih članaka vijesti, odgovaranja na pitanja o razumijevanju čitanja i pričanja izmišljenih priča na temelju jednog upita” (Maldonado Ardila, 2020: 50). Taj je jezični alat otvorio put prema novim mogućnostima primjene umjetne inteligencije da piše vijesti umjesto novinara, da piše priče i romane umjesto pisaca i scenarista ili da piše priopćenja umjesto stručnjaka za odnose s javnošću, objašnjava Maldonado Ardila. Još uvijek ne postoji dostupna tehnologija umjetne inteligencije koja bi navedeno mogla izvršiti. Ipak, u novinarstvu mogu se uočiti prvi koraci u tome smjeru. Godine 2016. glavni urednik Bloomburga objavio je njihov Project Cyborg s ciljem automatizacije pisanja vijesti. Danas Cyborg pomaže novinarima u objavljivanju tisuća članaka o izvješćima o zaradama tvrtki, dopuštajući Bloomburgu da ostane ispred konkurencije. „Robot reportere” razvijaju i *The Associated Press*, *The Guardian* i *Washington Post* za pokrivanje financijskih izvješća, sporta i prirodnih katastrofa. Ta će praksa utjecati posljedično i na odnose s javnošću, prije svega u prilagodbi komunikacijske strategije, objašnjava Maldonado Ardila. Konkretno, bit će važno prilagoditi se robotima kako bi oni mogli financijski izvještaj pročitati sa što većom preciznošću, odnosno bez puno ljudske intervencije. Postoje, međutim, i medijske kuće poput New York Timesa koje ne namjeravaju posegnuti za strojno generiranim člancima. Posljedično, i to također utječe na stručnjake koji se bave odnosima s medijima jer će trebati računati da neki koriste, a neki ne koriste niti namjeravaju koristiti umjetnu inteligenciju u pisanju novinskih članaka. Drugim riječima, to bi značilo da stručnjaci za odnose s medijima trebaju tako pisati svoja priopćenja i izvještaje da ih razumiju i novinari i strojevi (Maldonado Ardila, 2020: 50).

Iako inteligentni strojevi još ne pišu i ne šalju priče, oni poboljšavaju učinkovitost i točnost tradicionalnih mjernih praksi u odnosima s javnošću. Na primjer, PR stručnjaci sada imaju pristup alatima umjetne inteligencije ne samo za praćenje vijesti u stvarnome vremenu nego i za praćenje osjećaja s obzirom na izvještavanje, razinu utjecaja i količinu prometa koju je neka priča ostvarila (Maldonado Ardila, 2020: 51–52). „U eri u kojoj se svakodnevno objavljuju tisuće članaka, mjerenje učinkovitosti strategije odnosa s medijima može biti izazovno”, ističe Maldonado Ardila (2020: 52). Dok se oglasi vrlo lako mogu pratiti pomoću kolačića i drugih alata, objavljeni novinski sadržaj može biti prilično teško pratiti i mjeriti osobito u situaciji u kojoj „potencijalni kupac (ili glasač ili donator) pročita novinski članak o proizvodu, usluzi ili organizaciji i odluči potražiti više informacija na mreži i kliknuti na internetski oglas, atribucija ide na oglas, a ne na članak”, navodi Maldonado Ardila (2020: 52).

Pomoću alata umjetne inteligencije, navodi Maldonado Ardila, profesionalci u odnosima s medijima mogu lakše i točnije mjeriti svoje medijske strategije. Tako ciljeve glede svjesnosti mogu mjeriti brojem spominjanja u novinarskim priložima, ciljeve glede sklonosti mjerit će analizom osjećaja u novinarskim priložima (koja se može primijeniti i na konkurenciju), a ciljeve glede akcije mogu mjeriti primjerice koliko je puta medijski članak privukao prometa na *web*-stranicu tvrtke (a također može otkriti koji je kanal za to najviše zaslužan: novinski sadržaj, oglas ili sadržaj s vlastitih društvenih mreža) (Maldonado Ardila, 2020: 53–54). Treba dodati i to da bi posljedično umjetna inteligencija omogućila profesionalcima u odnosima s medijima identificiranje novinara koji bi bio zainteresiran za vijesti određene organizacije ili određenoga brenda (Maldonado Ardila, 2020: 58).

3. Etički izazovi primjene umjetne inteligencije u odnosima s javnošću

Botnet-napadi, *influençerske* prijevare, krađe podataka, dezinformacije i lažne vijesti – neki su od primjera kojih smo se izravno ili neizravno dotakli u prethodnim dijelovima rada, a stavljaju pred profesiju odnosa s javnošću (nove) etičke izazove. Neki od ključnih etičkih problema koji se javljaju zbog spomenutih krivih praksi su: ugrožavanje prava na privatnost, dehumanizacija komunikacije i ugrožavanje povjerenja u institucije.

3.1. Ugrožavanje prava na privatnost

Alatima za praćenje medija i društvenih mreža temeljenih na strojnome učenju, obradi prirodnoga jezika ili tehnologijama za prepoznavanje slika trebaju goleme količine podataka da bi ispravno funkcionirali i usavršavali se (Maldonado Ardila, 2020: 41). No, prikupljanje podataka na digitalnim platformama ima i svoju etičku dimenziju o kojoj profesionalci za odnose s javnošću trebaju voditi računa (Boddington, 2017: 17, 47, 92; Leta Jones, Edenberg, 2020: 359–374). Dakle, novim tehnologijama moguće je ugroziti načelo odanosti u odnosima s javnošću, posebno dužnost poštivanja profesionalne tajne (poslovni podatci) i prava na privatnost (privatni podatci) (Kolić Stanić, 2020; Kolić Stanić, Barišić, 2019).

Poznati skandal vezan uz prikupljanje podataka slučaj je iz 2018. kada je Facebook sa svojih stranica suspendirao tvrtku za analitiku Crimson Hexagon da bi u priopćenju istaknuo kako Facebook dopušta trećim stranama da proizvode „anonimizirane uvide u poslovne svrhe“, ali da je korištenje tih podataka u svrhe nadzora zabranjeno (Maldonado Ardila, 2020: 41). Pokrenuta je i istraga jer je spomenuta analitička tvrtka surađivala s vladom SAD-a i s ruskom neprofitnom organizacijom povezanom s Kremljem. Na tom se primjeru može vidjeti da prikupljanje podataka i praksa praćenja mogu imati opasne posljedice ako se provode u političke svrhe (Maldonado Ardila, 2020: 41). Naime, „javni podaci mogu reći tvrtkama kako se ljudi osjećaju u određeno vrijeme i na određenom mjestu, što može biti neprocjenjiva informacija za vladine agencije i političke kampanje“ (Maldonado Ardila, 2020: 41). Zbog mogućih kršenja privatnosti korisnika digitalnih platformi profesionalci u odnosima s javnošću trebaju usvojiti etičke prakse prikupljanja podataka i osigurati transparentnost svojih metoda istraživanja budući da se iz navedenoga primjera može zaključiti kako algoritmi mogu čitati privatne podatke koji nisu adekvatno zaštićeni. Stoga ne čude kritike pojedinih autora kako je upotreba velikih podataka naštetila ugledu odnosa s javnošću (Gregory, Halff, 2020). Budući da profesija odnosa s javnošću zagovara prikupljanje i analiziranje velikih podataka pomoću algoritama, Gregory i Halff smatraju da „mora odgovoriti na niz ključnih pitanja ako ne želi pojačati argumente da je hegemonizirajuća sila u organizacijama i društvu (Gregory, Halff, 2020).

3.2. Dehumanizacija komunikacije

Časopis *New Scientist* 2017. objavio je članak o umjetnoj inteligenciji koji je kasnije podijeljen *tweetom* koji je glasio: „AI će nas moći pobijediti u svemu do 2060. kažu stručnjaci.“ (Maldonado Ardila, 2020: 5). Na taj je *tweet* ubrzo odgovorio Elon Musk, suosnivač Open AI i Teslin CEO te ustvrdio kako će se to dogoditi prije, vjerojatno u vremenu od 2030. do 2040. (Maldonado Ardila, 2020: 5). Musk tada nije bio svjestan da komunicira s Echoboxom koji je generirao početni *tweet*, objašnjava Maldonado Ardila. Naime, časopis *New Scientist* uveo je Echobox, alat za upravljanje društvenim mrežama vođen umjetnom inteligencijom, koji je odabrao članak, generirao poruku i podijelio je u doba dana koje bi povećalo promet za novu *web*-stranicu časopisa (Maldonado Ardila, 2020: 5). To je primjer komunikacije robota i čovjeka. Primjer je to početka promjene samoga koncepta komunikacije koja je temelj odnosa s javnošću. Točnije, temelj je suvremenih odnosa s javnošću komunikacija među ljudima, tj. interpersonalna komunikacija. U literaturi postoji praznina u istraživanju etičkih izazova povezanih s *chatbotovima* (Gregory, Halff, 2020). No, istraživanja o utjecaju suvremenih tehnologija na pojavu digitalne kulture (Tridente, Matrianni, 2016: 20), ali i pojavu antropološke mutacije (prema De la Cierva, 2018: 15). Načelo integriteta u odnosima s javnošću (Kolić Stanić, 2020) naglašava da je stručnjak za odnose s javnošću osoba koja ima svoj integritet, slobodu i dostojanstvo. Ako se dopusti da, primjerice, *botovi* komuniciraju umjesto ljudi na društvenim mrežama, dovodi se u pitanje to načelo. I jasno je da bi takva dehumanizacija

komunikacije dovela u pitanje i načelo društvene odgovornosti (Kolić Stanić, 2020; Kolić Stanić, Barišić, 2019) prema kojemu odnosi s javnošću trebaju doprinosti kulturnome obogaćenju društva. Dehumanizacija komunikacije prije svega je kulturno osiromašenje društva.

3.3. Ugrožavanje povjerenja

Povjerenje podrazumijeva slobodu da čovjek nekome da svoje povjerenje, stoga svaki automatizam narušava tu krhku vrijednost: „Zapravo, povjerenje se ne gradi, ono se daje. Najbolje što se može učiniti je da institucije i vođe pokušaju stvoriti uvjete u kojima bi se moglo stvoriti povjerenje, ali nikada ne mogu kontrolirati sve varijable koje čine te uvjete jer se u biti bave pitanjima slobodne volje.” (Narbona, Pujol, Gregory, 2020).

Spomenuli smo u kontekstu *influencerskoga* marketinga kako se koriste *botovi* za lažiranje podataka (Maldonado Ardila, 2020: 39–40) što znači da se *botove* koristi, mogli bismo slobodno reći, i za lažiranje komunikacije i informacije. Uz takve nove mogućnosti *spindoktoring* dobiva neviđenu moć što lako može dovesti u vezu odnose s javnošću s razvojem društva post-istine (Øyvind Ihlen i sur., 2019) Ako se tehnologije umjetne inteligencije u odnosima s javnošću koriste za kršenje istinitosti i transparentnosti informacije (Kolić Stanić, 2020; 2019), onda one doista pridonose porastu nepovjerenja u društvu. Jer, ako je istina dovedena u pitanje, ako se ne računaju činjenice već samo interpretacije, ako se teško razlikuje stvarnost od konstrukcije stvarnosti (Gil, Jimenez, 2019), onda je doveden u pitanje i dijalog i povjerenje, a time se posljedično razaraju odnosi. Ne čudi stoga što europski komunikacijski stručnjaci smatraju povjerenje ključnim strateškim pitanjem profesije (Zerfass i sur., 2021:71).

Umjesto zaključka

Na temelju pregleda literature i dosadašnjih istraživanja o primjeni umjetne inteligencije u odnosima s javnošću, što je bio prvi cilj rada, vidljivo je da se nove tehnologije koriste prije svega u istraživanju ključnih javnosti, u digitalnome marketingu, u kriznome komuniciranju te u odnosima s medijima. Umjetna inteligencija u analizi javnosti ne samo da napreduje vezano uz kvantitetu prikupljenih podataka, nego i uz pitanje kvalitete analize s obzirom na to da su nove tehnologije napravile iskorak u analizi osjećaja. Nadalje, primjena umjetne inteligencije zapažena je u digitalnome marketingu, posebno *influencerskom*, u kojem se pomoću strojnoga učenja može identificirati autentične *influencere* s malo sljedbenika, ali s većim utjecajem kao i razotkriti *influencerske* prevare (koje im omogućuju *botovi*, odnosno nove tehnologije). Što se tiče kriznoga komuniciranja, nove tehnologije omogućuju organizacijama ne samo precizne prediktivne analize kojima mogu predvidjeti trendove nego im također omogućuju vrlo brzu reakciju kako bi izbjegli internetske oluje (Wiesenberg, Zerfass, Moreno, 2017). Slično kao i u digitalnome marketingu, tako i u digitalnome monitoringu dolazi do zlorabe novih tehnologija kao što su *botnetovi* pa se ponovno umjetna inteligencija koristi da bi se prepoznali i suzbili napadi *botnetova*. Najviše možda iznenađuju odnosi s medijima u kojima već postoje medijske kuće koje primjenjuju umjetnu inteligenciju u novinarskome poslu pa se očekuje od stručnjaka za odnose s javnošću da pišu financijska izvješća ili priopćenja tako da ih stroj može što točnije pročitati. Jasno, postoje i ugledne medijske kuće koje ne namjeravaju ni sada ni u budućnosti primjenjivati nove tehnologije umjetne inteligencije u novinarskome poslu. To pak za stručnjake za odnose s javnošću znači novi izazov: pisati priopćenja tako da ga shvate i strojevi i novinari.

S obzirom na drugi istraživački cilj rada ključni etički izazovi koje donosi primjena umjetne inteligencije u odnosima s javnošću su: ugrožavanje prava na privatnost, dehumanizacija komunikacije i narušavanje povjerenja u institucije. Naime, narušavanje povjerenja povezano je s kršenjem načela istinitosti i transparentnosti informacije, dehumanizacija komunikacije može se povezati s narušavanjem načela integriteta, a zasigurno posljedično narušava i načelo društvene odgovornosti u odnosima s javnošću. Ugrožavanje pak poslovnih i privatnih podataka njihovim prikupljanjem pomoću algoritama ugrožava načelo odanosti.

S obzirom na umjetnu inteligenciju postoje tri ključna stajališta profesionalaca za odnose s javnošću koji se trebaju prevladati (Maldonado Ardila, 2020: 8–10). Prvu skupinu čine oni još uvijek skeptični i uvjerenja su da

ona nema veći utjecaj na odnose s javnošću. Postoje također i oni koji su anksiozni jer smatraju da će se odnosi s javnošću posve robotizirati te će inteligentni strojevi zamijeniti djelatnike u toj profesiji. Treću skupinu stručnjaka za odnose s javnošću čine oni s *hiper* stajalištem koji su usredotočeni na ono što umjetna inteligencija potencijalno može učiniti, a ne na ono što mogu učiniti upravo sada. Čini se da su sva tri stajališta posljedica nedostatka znanja o stvarnome napretku umjetne inteligencije i njezine primjene u odnosima s javnošću. Ako se stručnjaci za odnose s javnošću ne usavršavaju u novim znanjima i vještinama, krše etičko načelo kompetentnosti koje ih na to obvezuje (Kolić Stanić, 2018; 2020). Za stručnjake za odnose s javnošću nužno je uključiti se u raspravu o primjeni umjetne inteligencije kako bi znali sagledati pozitivan doprinos njezine upotrebe. Uz to stručnjacima prije primjene takvih novih tehnologija nužno je poznavati ograničenja, rizike i etička pitanja koja se pritom nameću. Također, pregled literature pokazao je da nema mnogo autora koji se bave primjenom umjetne inteligencije u odnosima s javnošću, posebno s obzirom na etička pitanja. Zabrinjava ta istraživačka praznina jer se stručnjaci za odnose s javnošću na terenu susreću sa sve više etičkih dilema (Hagelstein, Einwiler, Zerfass, 2021).

Zaključno bismo mogli reći da primjena umjetne inteligencije u odnosima s javnošću može ugroziti etička načela profesije: istinitost, transparentnost, integritet, kompetentnost, odanost i društvenu odgovornost (Kolić Stanić, 2020). Također, rijetki su etički kodeksi uspjeli etička načela povezati s primjenom novih digitalnih tehnologija u odnosima s javnošću (Zerfass i sur., 2020: 17), stoga ne čudi da se stručnjaci za odnose s javnošću u svakodnevnoj praksi u rješavanju etičkih izazova oslanjaju na osobne vrijednosti i uvjerenja (Hagelstein, Einwiler, Zerfass, 2021). Doista, trebala bi se povesti snažnija rasprava o etičkim pitanjima u primjeni umjetne inteligencije u odnosima s javnošću. Ta bi rasprava u konačnici trebala donijeti konkretne plodove u obliku jasnih i praktičnih etičkih smjernica, a potom i etičkih treninga kako bi se pomoglo komunikacijskim stručnjacima u današnjemu globalnom svijetu koji je već pošteno zagazio u četvrtu industrijsku revoluciju. Tek tada bi i sami stručnjaci za odnose s javnošću bili sposobni prenositi to znanje organizacijama, agencijama, klijentima za koje rade i na taj način doprinijeli i vrućoj temi medijske pismenosti.

Literatura

- Boddington, Paula. 2017. *Towards a Code of Ethics for Artificial Intelligence*. Springer International Publishing.
- Bryson, J. Joanna. 2020. "The Artificial Intelligence of the Ethics of Artificial Intelligence". In: *The Oxford Handbook of Ethics of AI*. Eds. Markus D. Dubber, Frank Pasquale & Sunit Das. Oxford University Press. New York. 3 - 15.
- Carroggio, Marc. 2016. "Lo scenario digitale: una comunicazione a cerchi concentrici". In: *La missione digitale*. Eds. Giovanni Tidente & Bruno Matroiani. EDUSC. Roma. 19 - 39.
- Copeland, Jack. "Artificial intelligence". *Encyclopedia Britannica*. 14 Dec. 2021, <https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- De la Cierva, Yago. 2018. *Leading companies through storms and crises*. IECE. Barcelona.
- Donath, Judith. 2020. "Ethical Issues in our Relationship with Artificial Entities". In: *The Oxford Handbook of Ethics of AI*. Eds. Markus D. Dubber, Frank Pasquale & Sunit Das. Oxford University Press. New York. 53 - 73.
- Enke, Nadja; Borchers, Nils S. 2019. "Social Media Influencers in Strategic Communication: A Conceptual Framework for Strategic Social Media Influencer Communication". *International Journal of Strategic Communication*. Vol. 13. No. 4. 261-277. <https://doi.org/10.1080/1553118X.2019.1620234> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Freberg, Karin. 2022. *Social media for strategic communication*. Sage. 2nd Edition. Thousand Oaks.
- Gasser, Urs; Schmitt, Carolyn. 2020. "The Role of Professional Norms in The Governance of Artificial Intelligence". In: *The Oxford Handbook of Ethics of AI*. Eds. Markus D. Dubber, Frank Pasquale & Sunit Das. Oxford University Press. New York. 141 - 159.
- Gil, Alberto; Jiménez Cataño, Rafael. 2019. "Special issue on post-truth, Church". *Communication and Culture*. Vol. 4. No. 3. 251-254. <https://doi.org/10.1080/23753234.2019.1664919> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Gregory, Anne; Halff, Gregor. 2020. "The damage done by big data-driven public relations". *Public Relations Review*. Vol. 46. No. 2. 101902. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2020.101902> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)

- Hagelstein, Jens; Einwiller, Sabine; Zerfass, Ansgar. 2021. "The ethical dimension of public relations in Europe: Digital channels, moral challenges, resources, and training". *Public Relations Review*. Vol. 47. No. 4. 102063. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2021.102063> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Hobbs, Renee. 2020. "Propaganda in an Age of Algorithmic Personalization: Expanding Literacy Research and Practice". *Reading Research Quarterly*. Vol. 55. No. 4. 1–13. <https://doi.org/10.1002/rrq.301> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Kolić Stanić, Matilda. 2020. "How the theory of information and journalism ethics contributes to the ethics of public relations: Six principles from the dialogue between codes of ethics and Luka Brajnović's legacy". *Church, Communication & Culture*. Vol 5. No. 1. 36–62. <https://doi.org/10.1080/23753234.2020.1713013> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Kolić Stanić, Matilda. 2019. "Transparency in Public Relations: Evidence from Associations Ethics Codes". *INDECS*. Vol. 17. No. 2-B. 417–429. <https://doi.org/10.7906/indecs.17.2.15> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Kolić Stanić, Matilda; Barišić, Anton Florijan. 2019. "Social Responsibility and Loyalty in Public Relations Codes". *Business Systems Research*. Vol. 10. No. 2. 151–162. <https://doi.org/10.2478/bsrj-2019-024> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Kolić Stanić, Matilda. 2018. "Education as the Essential Part of Public Relations Ethics Codes". In: *Proceedings of the ENTRENOVA – ENTERPRISE RESEARCH INNOVATION CONFERENCE*. Eds. Marin Milković i sur. Vol. 4. No. 1. Udruga za promicanje inovacija i istraživanja u ekonomiji „IRENET“. Zagreb. 98–104. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3283085 (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Leta Jones, Meg; Edenberg, Elizabeth. 2020. "Troubleshooting AI and Consent". In: *The Oxford Handbook of Ethics of AI*. Eds. Markus D. Dubber, Frank Pasquale & Sunit Das. Oxford University Press. New York. 359–374.
- Maldonado Ardila, Manuelita. 2020. *The rise of intelligent machines: How Artificial intelligence is transforming the Public Relations Industry*. A Thesis Presented to the Faculty of the USC Annenberg School for Communication and Journalism University of Southern California. USC Digital Library: <http://digitallibrary.usc.edu/cdm/landingpage/collection/p15799coll89> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Mattern, Shannon. 2020. "Calculative Composition – The Ethics of Automating Design". In: *The Oxford Handbook of Ethics of AI*. Eds. Markus D. Dubber, Frank Pasquale & Sunit Das. Oxford University Press. New York. 571–587.
- Murtarelli, Grazia; Gregory, Anne; Romenti, Stefania. 2021. "A conversation-based perspective for shaping ethical human-machine interactions: The particular challenge of chatbots". *Journal of Business Research*. Elsevier. Vol. 129. No. C. 927–935. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.09.018> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Narbona, Juan; Pujol, Jordi; Gregory, Anne. "The fragile tenets of trust". 2020. *Church, Communication and Culture*. Vol. 5. No. 3. 293–297. <https://doi.org/10.1080/23753234.2020.1825975> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Pejić Bach, Mirjana i sur. 2020. "Big Data Usage in European Countries: Cluster Analysis Approach". *Data*. Vol. 5. No. 1. 25. <https://doi.org/10.3390/data5010025> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Pejić Bach, Mirjana i sur. 2019a. "Text mining of industry 4.0 job advertisements". *International Journal of Information Management*. Vol. 5. 416–431. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.07.014> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Pejić Bach, Mirjana i sur. 2019b. "Text Mining for Big Data Analysis in Financial Sector: A Literature Review". *Sustainability*. Vol. 11. No. 11. 1277. <https://doi.org/10.3390/su11051277> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Pejić Bach, Mirjana; Celjo, Amer; Zoroja, Jovana. 2016. "Technology Acceptance Model for Business Intelligence Systems: Preliminary Research". *Procedia Computer Science*. Vol. 100. 995–1001. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.270> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Rizk, Nagla. 2020. "Artificial Intelligence and Inequality in the Middle East". In: *The Oxford Handbook of Ethics of AI*. Eds. Markus D. Dubber, Frank Pasquale & Sunit Das. Oxford University Press. New York. 625–649.
- Slee, Tom. 2020. "The Incompatible Incentives of Private-Sector AI". In: *The Oxford Handbook of Ethics of AI*. Eds. Markus D. Dubber, Frank Pasquale & Sunit Das. Oxford University Press. New York. 107–123.
- Umjetna inteligencija. 2021. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=63150> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Wiesenberg, Markus; Tench, Ralph. 2020. "Deep strategic mediatization: Organizational leaders' knowledge and usage of social bots in an era of disinformation". *International Journal of Information Management*. Vol. 51. 102042. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.102042> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Wiesenberg, Markus; Zerfass, Ansgar; Moreno, Angeles. 2017. "Big data and automation in strategic communication". *International Journal of Strategic Communication* Vol. 11. No. 2. 95–114. <http://dx.doi.org/10.1080/1553118X.2017.1285770> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Zerfass, Ansgar i sur. 2021. "Commtech and Digital Infrastructure, Video-conferencing, and Future Roles for Communication

Professionals. Results of a Survey in 46 Countries.” <https://www.communicationmonitor.eu/2021/05/21/ecm-european-communication-monitor-2021/> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)

Zerfass, Ansgar i sur. 2020. “Ethical Challenges, Gender Issues, Cyber Security, and Competence Gaps in Strategic Communication.” https://www.communicationmonitor.eu/wp-content/uploads/dlm_uploads/ECM2020-Results-ChartVersion.pdf (pristupljeno 14. siječnja 2022.)

Zerfass, Ansgar i sur. 2019. “Facts #2: Artificial Intelligence in communications. Results of a survey across 46 countries.” <https://www.communicationmonitor.eu/2019/05/23/ecm-european-communication-monitor-2019/> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)

Zerfass, Ansgar i sur. 2017. “10 Starting Points for Discussion: Key findings of the european Communication Monitor”. <http://www.communicationmonitor.eu/wp-content/uploads/2018/03/ECM-2017-Ten-Starting-Points-Visualisation-Social-Bots-Benchmarking-Communication-Trends-Strategic-Communication-Public-Relations-PR.pdf> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)

Zerfass, Ansgar i sur. 2016. “10 Starting Points for Discussion: Key findings of the European Communication Monitor” <http://www.communicationmonitor.eu/wp-content/uploads/2018/03/ECM-2016-Ten-Starting-Points-Big-Data-Automation-Communication-Channels-Social-Media-Skills-Competencies-Strategic-Communication-Public-Relations-PR.pdf> (pristupljeno 15. siječnja 2022.)

Wiesenberg, Markus; Zerfass, Ansgar; Moreno, Angeles. 2017. “Big data and automation in strategic communication”. *International Journal of Strategic Communication* Vol. 11. No. 2. 95–114. <http://dx.doi.org/10.1080/1553118X.2017.1285770> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)

WHAT DO ALGORITHMS READ? ETHICAL ISSUES IN PUBLIC RELATIONS

We are in a time of accelerated development of digital technologies and artificial intelligence. It is not surprising, therefore, that the application of new media and artificial intelligence is one of the hot topics not only in public debate but also in the academic field. This accelerated development of new media and the application of artificial intelligence has a particular impact on the information and communication sciences, and thus on public relations. Scientists, practitioners and regulators are faced with of the positive and negative aspects that new media bring to the field of public relations, especially related to the creation and reading of big data. Computer systems that are able to learn and adapt without following explicit instructions, using algorithms to draw conclusions from big data, are also applied in public relations. In the introductory part, this paper summarizes the main concepts related to artificial intelligence. Furthermore, the focus of the paper is the research of the current literature with regard to the application of artificial intelligence in public relations. Therefore, this paper has two key objectives. The first objective is to provide an overview and a critical view of the application of artificial intelligence in public relations. The second objective of the paper is to discover what ethical challenges the application of artificial intelligence in the practice of public relations brings. The research showed that artificial intelligence is used in various areas of public relations: in the research of key publics, in digital marketing, in crisis communication and in media relations. The research also showed that the key ethical issues related to the application of artificial intelligence in public relations are the following: endangering the right to privacy, dehumanizing communication and undermining trust in institutions.

Key words: new media, communication, public relations, artificial intelligence, Big Data

Mateja KOPRIVIĆ – Karolina VRBAN ZRINSKI – Domagoj BROZOVIĆ

RECEPTION AND INFLUENCE OF CHILDREN'S AND YOUTH MAGAZINES ON SCHOOL CHILDREN

Considering its great influence, the media plays an important part in the modern life. It provides us with news, information and entertainment, and teaches us new things. However, it also has a great impact on the way we think and it can influence our behavior as well. Part of the targeted audience are the children and youth population. They use magazines to discover more about society, life, life values and acceptable behavior patterns. The research is mostly based on the quantitative survey in which 102 respondents from an elementary school and two high schools from Zagreb gave their answers. The survey results showed that the most popular magazines among respondents are *OK!*, *Modra lasta* and *Smib*. It is interesting to notice that 77.45% of the respondents said they do not read the magazines which are intended for them. Taking into consideration the obtained results, a further step in the research was the analysis of the content of the most frequently read children's and youth magazines, with the aim of identifying their actual reception by and influence on the target audience. In the conclusion section of the paper, both the poor reception of those magazines and their overall influence are discussed.

Key words: children's and youth magazines, reception and influence of magazines, reading habits

Introduction

The etymology of the Croatian word *medij* [medium] can be found in the Latin word "medium", which means the middle or a means.¹ Without intention to analyze the numerous, complex and frequently opposing theories of the medium in this research, we are considering the broadest sense of the term. The purpose of the media as a means of communication is to mediate and carry across a carefully formed piece of information from the author and editors to the target audience. The media is influenced and aided by technological development. This can be corroborated by the general definition found in the current Media Act in the Republic of Croatia (*Article 2*): "The media means newspapers and other print media, radio and television programmes, programmes of newspaper agencies, electronic publications, teletext and other forms of daily or periodical publishing of editorial programme contents through the transmission of recording, voice, tone or picture."² However, the general definition does not illustrate the power of the media, which is manifested as an ability to shape public opinion. In that sense, we would like to mention the gratification theory of the media, proposed by Jay G. Blumler and Elihu Katz. Their thesis is that mass media cannot lead to significant changes in the opinions, attitudes, and actions, but can, to a great extent, generate interest, shape the attitudes and inform the audience (Blumler, Katz, 1976: 169). This theory can be further supported by the fact that modern media users, depending on their interests, choose the media which they will use, and within the chosen media they decide on the content they will read.

Although the gratification theory of the media is a relatively old concept, recent media theories have been based on the research carried out by Blumler and Katz. For instance, Zizi Papacharissi, a communications researcher, uses Blumler and Katz's postulations to examine the current phenomenon of multiple and simultaneous consumption of the public media, as well as the analysis of the usual reasons why certain social groups consume certain types of media. In other words, we can make our own choice of the content we will watch on TV and at the same time use the Internet to comment on that precise content. Motives for such media consumption are diverse: entertainment, social interaction, learning, relaxation, etc. Papacharissi also claims that research on the motives for the consumption of certain contemporary types of media in certain social groups provides us with

¹ *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. [Croatian Encyclopedia, online edition]

² *Zakon o medijima. Pročišćeni tekst zakona*. [Media Act. The consolidated text.]

a better understanding of the popularity of these types of media, as well as their role in society (Papacharissi 2009: 131; 151-152).

Therefore, new media theories emphasize that the viewers do not passively receive the content offered by the media, but, depending on their personality traits and needs, choose the media content that would satisfy their interests. In this sense, the media definitely influences children's behavior and the way in which they perceive the world around them. The ways in which media does that cannot be interpreted easily. For example, Gerbner's cultivation theory suggests that the media (especially television, on which Gerbner's research was based) gradually shape the worldview by presenting it in a particular way (Gerbner et al., 1986: 30). Taking into consideration this statement, we can conclude that the media plays a part in a child's socialization process, which is defined as a long-term and complex process, in which a child interacts with social environment and develops, shapes, learns about and acquires values, beliefs, attitudes, patterns of behavior, habits and customs of the society in which he/she lives. Childhood is a period of the most intense socialization, while the most important factors in the process are family, peers, school and the community, which includes mass media. Media, therefore, has an important role in the development of the intellect, emotions, opinions, and encourages young people's curiosity, educates them, creates a higher level of identification, evokes emotions, emphasizes positive values, spreads multicultural ideas, etc. (Mikić, 2015: 15).

In this sense, it is important to reflect briefly on a learning theory based on the model proposed by Albert Bandura, a Canadian psychologist. He believes that people are more likely to pay attention, imitate and learn how to behave from the models that are similar to themselves; for example, they will clap their hands or look up if others do so, etc. (Bandura, 2009: 6). If we introduce a media factor in this theory, we can conclude that children and young people are very convenient groups, because they not only learn individual patterns of behavior from the media, but also learn the entire behavior scenarios in various situations. For example, if the media presents violence as a way out of a conflict, children can use the same scenario in their own lives when they find themselves in conflict situations for the first time. Another important issue regarding the way in which the media influences children is the fact that they do not evaluate critically the inappropriate content such as violence and discrimination, which can lead to a reduced sensitivity of a child to these problems in real, everyday life. On the other hand, a positive trend can be detected in the fact that children and young people also use the media to look for and acquire positive, socially acceptable and desirable patterns of behavior, according to which they act in real, everyday life situations.

A far as the magazines intended for school population are concerned, their reception among and influence on the target population have been analyzed only marginally, within the literary and historical reviews of children's literature. Within the dominant literary approach to this genre, their importance was only superficially noticed (Crnković, Težak, 2002; Hameršak, Zima, 2015). An important step forward in understanding the importance of the role of children's, school and similar magazines in shaping a special genre of children's literature, and also in recognizing their role in education and upbringing of young people, was made in the form of collection of papers *Časopisi za djecu i mladež [Magazines for children and teenagers]* published by Knjižnice grada Zagreba [Zagreb City Libraries] in 2010. In this collection of papers, various authors described editorial directions in the current magazines for children and teenagers (such as *Radost*, *Smib* and *Modra lasta*). However, more comprehensive research on the actual reception, readership and influence of these magazines on the target population has not been conducted in Croatian academic circles.

Children's magazines have a purpose to encourage students to read in the future, which facilitates acceptance of literary, artistic and educational content. In order to develop reading habits and children's creativity, one of the teachers' tasks is to explain to the parents, and raise awareness about, the value of children's magazines and reading, since parents have less and less time for thinking about literary education of their children. Parents should be acquainted with the educational need for and numerous benefits of reading with their children. It is also one of the ways to become closer with children and to separate them from other forms of the media, such as television and computers, and to reduce the opportunity for uncritical exposure of a child to inappropriate content (Čičko, 2010: 43).

Taking into consideration the peculiarity of the magazines, which are periodical and deal with current topics (Brešić, 2005: 26), in an extremely complex context of the media, we can define them broadly as serial

publications which are issued at regular time intervals and which cover certain social topics, arts or science, depending on the target audience. In the context of children's and school magazines, the target audience comprises school-age children, while their main goal is to educate them. However, they also include broader topics regarding general knowledge, fun, advice for everyday life, development of social relations, etc. In this research, we accepted the broadest definition of school magazines as a type of media, according to which they provide supplementary teaching materials, entertainment and incentive to children's creativity (Ilišin, Marinović Bobinac, Radin, 2001: 120). In this research, we started from two assumptions: 1) The broadest school population is surrounded by the media intended for adults (newspapers, TV, radio, the Internet) and is used to a greater or lesser extent by children, 2) School-age children choose school magazines themselves, according to their own reading preferences. In addition to the assumptions mentioned above, we conducted survey research in order to test the hypothesis that students read school magazines intended for their age group, and to examine how and to what extent they influence their decisions, worldview and personality.

1. Administering the survey and description of the sample

Since we have pointed out that a comprehensive survey on the actual reception and readership of magazines for children and teenagers has not been conducted in Croatia so far, and since we have had no objective conditions to undertake such a project, we have decided to use a specially combined and representative sample to test the reception of these magazines and the reading habits of young people. The aim of the survey conducted in June 2021 on such sample was to determine to what extent children's and youth magazines are popular nowadays, and whether they have any influence on the target audience. Some questions were designed to examine the general reading habits of an average primary and secondary school student in Croatia. The survey can be found in the Appendix. It was carried out based on the convenience sampling method and administered in Pušća Primary School in Pušća (participants were students in grades 5-8, one class per grade), Tituš Brezovački Grammar School in Zagreb (students in grades 1-3, one class per grade) and The Fifth Gymnasium (one senior class). The sample comprised 102 respondents: 55 primary and 47 secondary school students. Students attending Pušća Primary School filled in the survey form under supervision of the school pedagogue, while students in Tituš Brezovački Grammar School filled in an online survey form, also supervised by their school pedagogue. The students in The Fifth Gymnasium received the link to the online form of the survey sent by their Croatian Language teacher. The survey was anonymous. With regard to the gender structure of the sample, 59 respondents were females (57.84%) and 43 were males (42.15%). The age range of the respondents was 11-19 years of age. Most of them were 14 years old (17 respondents, or 16.67%), while the fewest respondents were 19 years old (2 students, or 1.96%). The average age was 14.4.

2. Analysis of survey results

The initial question in the survey was intended to check whether children and teenagers read the magazines designed for their age groups. The question referred to the printed magazines, not e-magazines or Internet portals. A high percentage of respondents, 77.45% (79 respondents) stated that they do not read those magazines, while only 12.75% (13 respondents) read them regularly. 9.8% of the respondents (10) stated that they read children's and youth magazines sometimes. It is important to emphasize that out of all male respondents only one boy (a primary school student) stated that he reads children's magazines (0.98%). The results point to the conclusion that these two kinds of magazines are not widely read.

On a relatively small sample of students who read children's or youth magazines regularly or sometimes, we wanted to find out which magazines they read. Therefore, the following question was asked: *If your answer to the previous question is Yes, which children's/youth magazines do you read?* The total of 24 respondents (23.53%) provided answers to this question, and the majority of them gave multiple responses. Based on their responses, we determined that the three most frequently read magazines are *OK!* (mentioned by 20 respondents), *Modra lasta [Blue Swallow]* (mentioned by 8 respondents) and *Smib* (mentioned by 5 respondents). *Smib* is read by the only (previously mentioned) male respondent who reads children's and youth magazines.

We also tried to establish how and where young readers get these magazines, whether they have subscription, or whether they usually borrow or buy them. The answers they provided show that those who read children's and youth magazines most frequently buy them at the newsagent's or in shops – 8.82% (9 respondents) buy them often, while 24.51% (25 respondents) buy them sometimes. It should be pointed out that none of the 102 respondents has subscription to any of the magazines, and they do not borrow them regularly from the library either. It is important to point out that the survey questions relating to the distribution of the magazines (Questions 5 - 8, see the survey) were not directly related to the question about whether the respondents read these magazines (see Question 3 in the survey). In this way we obtained a survey result showing that 11 students claim that they do not read such magazines, but at the same time they stated that they do buy them sometimes. We do not find this information illogical, nor do we consider it discrepancy in numbers in the survey sample, because these 11 respondents listed various reasons accounting for their lack of reading habits and various suggestions to improve the content of these magazines.

Primary and secondary school students were asked if they read the content relevant to them on the Internet, because we had expected that the respondents would be less inclined to read the printed versions of children's and youth magazines. However, the percentage showing to what extent they read online/electronic versions of the magazines was identical to the one obtained for the question about whether they read the printed versions of these magazines in general (77.45%). In other words, the respondents who stated that they do not read the printed versions of the magazines do not read the electroic/online versions either.

In the following parts of the survey, we examined which sections of the magazines that students read (in case they do read) they like best. In 25 diverse answers that were obtained, students clearly listed the sections about various life and love advice, as well as those dealing with culture and famous people. In addition, they mentioned articles on interesting facts, sports, fashion, food, animals, the world, nature and personality tests.

The following question was aimed at finding out what types of content children and teenagers find most attractive, regardless of the fact whether they read the magazines intended for their age group or not. The question was: *What are the most interesting types of content for you?* The respondents were given a multiple choice of answers and were allowed to choose 2 of them. The most frequently selected types of content were popular culture, advice, quizzes and tests in which children and teenagers can find out more about themselves and their lifestyle in general. These types of content were chosen by the same number of the respondents – 39 (or 38.24%). Entertainment was in the second place, chosen by 33 respondents, or 32.35%. Entertainment includes crossword puzzles, gap-filling activities, jokes, etc. The ranking of other available answers was as follows: sports content (chosen by 29 respondents, or 28.43%), beauty and fashion (chosen by 19 respondents, or 18.63%), educational content (chosen by 17 respondents, or 16.67%), culture and art (chosen by 7 respondents, or 6.86%), and short stories and poems written by peers (chosen by 2 respondents, or 1.96%). One respondent chose the option *Something else* and wrote *Nothing* as additional explanation. Male respondents mostly chose sports content or entertainment, while female respondents opted for popular culture and advice.

In order to determine the interests of the younger generation even more precisely, or to see what they would really like to read about, the following question was asked: *Which topics would you like to read more about in children's or youth magazines?* The majority of the respondents (96, or 94.11%) provided answers to this question, although there were those who did not do so (6, or 5.89%), leaving the space provided for the answer empty or crossing it out. Among various and multiple responses, the most prominent one was popular culture – films, comics, videogames, fashion, design, music, etc. These topics were chosen by 11 respondents (10.78%). 10 respondents (9.80%) mentioned the topics such as real life problems, problems they encounter in the process of growing up, mental and psychological health, etc. The same number of the respondents chose sports as a topic of interest. The current global issues, such as ecological topics, human rights, social and political relations, corruption, etc. were mentioned by 7 respondents (6.86%). Other interesting answers included science topics, various cultures, art, history, and sex education. All the above topics were listed by 4 respondents (3.92%).

It is important to point out that the respondents making up the sample mentioned advice as a very interesting and needed type of content. However, more than a half (56 respondents, or 54.9%) stated that they do not take the advice from children's or youth magazines. 57 respondents (or 55.88%), which is more than a half, stated that they do not consider the advice useless. Instead, when asked about how useful the advice from chi-

Children's or youth magazines is, they opted for the answer *It depends*. 35 (34.31%) respondents chose the answer *Yes*. 33 (32.35%) respondents stated that they sometimes take the advice from the magazines, while 13 (12.75%) of them regularly take the advice from the magazines. Although these figures do not make up the majority, they are not to be disregarded, if we take into consideration the fact that, out of all the respondents, 35 (34.31%) sometimes and 17 (16.67%) respondents often compare themselves with celebrities and peers they can read about in the magazines. As far as marketing, commercials and advertising are concerned, 43 respondents (42.16%) decided to purchase a certain product, watch a film or read a book only because they were advertised in the magazines. They pay most of their attention to the recommendations and commercials relating to clothes and cosmetics.

The majority of the students participating in the survey stated that they do not read children's or youth magazines (or, in percentage, 77.45%). The respondents who stated they do not read the magazines intended for their age group were supposed to complete the sentence: *If you do not read children's or youth magazines, it is because...* What the obtained responses have in common is that the respondents have got tired of or simply dislike the topics they can read about in the magazines intended for their age group. They feel that the magazine topics are not up to date, since, at the age of the Internet and globalization, all interesting information are available to them instantly. Also, boys and young men feel that these magazines are intended more for female than male readers. On the other hand, a certain number of male respondents do not like to read anything, therefore they spend their time engaging in other activities.

In order to determine their attitude and to see if there is a way to attract a larger number of readers, the question was asked: *If you do not read children's or youth magazines, what would encourage you to start reading them?* Out of 102 respondents, 67 (65.69%) listed their interests and opinions. A few of them feel that nothing can encourage them to read the magazines and that they do not find the format interesting. Yet, there are those who think that children's and youth magazines should be modernized, that content quality should be better and that they should be advertised in a better way.

The interpreted survey results indicate that there are still those who read children's and youth magazines, but that the majority (77.45%) comprises those who either rejected them or never read them at all. The analysis of the reading habits of an average primary or secondary school student in general revealed that only slightly more than a half like reading: 57 (55.88%) respondents stated they like reading, while 45 (44.12%) stated they do not like reading. After that, it was determined what kind of printed media they like to read. 47 respondents (46.08%) like reading books. 12 (11.76%) respondents read magazines (only), while 13 (12.75%) respondents read both books and magazines. The number of children and teenagers who read none of the above was 30 (29.41%).

Children's magazines, as well as youth magazines, often publish short stories which were written by well-known authors or children and teenagers themselves. We tried to determine if any of those stories encouraged some of the readers to read more. Only 21 (20.59%) of the respondents replied that reading short stories in children's and youth magazines encouraged them to read the books dealing with similar topics. However, this was not the case with other respondents – 81 (79.41%) provided a negative answer to the question.

3. Sections and content of children's and youth magazines

In this part of the research, we asked the respondents if children's and youth magazines really contain the content that is indeed interesting for the target audience. Without intention to be comprehensive in this research (that is, not intending to examine the respectable history of these magazines, present their content in a bibliographic way or to analyze in detail their editorial policies), the presentation of this part of the paper was guided by several simple parameters.

Firstly, we chose the highest-ranked magazines according to popularity, based on the survey results: *OK!*, *Modra lasta* and *Smib*. Secondly, since the survey was administered in June 2021, and all three magazines are monthly magazines, we limited the survey to the April 2021 issues of these magazines, since they were still current and relevant to the sample at that time. Thirdly, while analyzing the sections of these magazines, were

were guided by the answers to the survey question relating to students' interest in certain topics, which included popular culture, advice, entertainment, sports, educational content, culture, art, and short stories and poems written by peers. Finally, as it was our aim to determine if the sections of the magazines contain these types of content or not, we did not analyze in depth more concrete information or details from a certain text.

The analysis of the magazines carried out based on the presented parameters showed that the majority of popular content types were found in *OK!* Magazine. More precisely, they were found in sections *Zoom*, *TikTok* and *Star Report*, while to a somewhat lesser extent in *Modra lasta*, in sections *Glazbodrom* [*Music Drome*], *Slavni u školi* [*Celebs at School*] and *Nepoznato o poznatima* [*The Unknown about the Well-known People*]. Furthermore, advice is most likely to be found in *OK!* (sections *Tajne srca* [*The secrets of the heart*], *Starcologija* [*Old falks*], *Ti & Ti* [*You & You*]), but in *Modra lasta* as well (sections *Pisma Lastanu* [*Letters to Lastan*] and *Tvoj svijet, tvoja pravila* [*Your world, your rules*]). Furthermore, entertainment can be found in all three magazines, including quizzes, crossword puzzles and comics. *OK!* also contains horoscope in its entertainment section, while *Smib* contains descriptions of magic tricks as well. On the other hand, sports (which took third place in popularity and interests in the survey) was not found in any of the reviewed magazines. Beauty and fashion were found in *OK!* (sections *Fashion mix* and *Beauty mix*) and *Modra lasta* (section *Modne priče* [*Fashion stories*]).

Since, by definition, *Smib* and *Modra lasta* are school magazines, educational content, art and culture are the most frequent types of content. This can be easily seen in a short overview of sections, such as: *Književna obljetnica* [*Literary anniversary*], *Pitamo se, pitamo* [*We wonder*], *Svijet je lopta šarena* [*The world is a colourful ball*] and *Knjigodrom* [*Book drome*] in *Modra lasta*, or *Lijepa naša* [*Our Beautiful Homeland*], *Ekološka priča* [*Eco-story*], *O čitanju* [*About reading*] i *Učenje stranih jezika* [*Learning foreign language*] in *Smib*. In the survey, these types of content were among the least popular ones, while in *OK!*, which is not a school magazine, they are marginal, and can be found in *Book Star* section, which contains recommendations about new books. The least popular types of content were short stories and poems written by peers, which can be found in all three magazines and are regularly featured as a writing contest.

4. Reception and influence of children's and youth magazines in terms of survey results and magazine content analysis

As has already been mentioned, only 12.75% of the respondents read the magazines intended for their age group regularly, while 9.8% do so sometimes. The majority of the respondents stated that they do not read such magazines (77.45%). Further investigation of the reasons for that revealed that they do not find them appealing either because the topics are not interesting or current, or the respondents read about interesting topics in other, more easily "accessible" places. In that sense, the survey showed that the digital versions of these magazines are not read either. Male respondents complained about the lack of content dealing with sports and videogames. A significant number of the respondents have not developed reading habits at all (44.12%), and they think that magazines are boring. Accordingly, we can conclude that nowadays, children's and youth magazines are neither well accepted nor popular among their target audience. According to the survey results, the sample which stated that they regularly or sometimes read magazines listed *OK!*, *Modra lasta* and *Smib* as popular magazines.

OK! is the most popular magazines, and the respondents stated that they are mostly attracted to sections such as popular culture, entertainment and advice, and *OK!* contains mostly these topics. Still, taking into consideration the entire sample, *OK!* is not so widely popular and accepted, despite the fact that at a first glance it contains the most desirable topics. This might be because children and teenagers are not satisfied with the way in which magazines, including *OK!*, portray the topics they find interesting. The respondents think that magazines deal with these topics light-heartedly, that articles lack quality and that the topics are not current.

Modra lasta, which is the second most popular magazine according to the survey results, deals with similar topics as *OK!*, but is more focused on readers' education in various fields. However, educational content is the fifth popular topic, chosen by only 16.67% respondents. It is preceded by popular culture, advice, entertainment, sports, beauty and fashion. *Modra lasta* is trying to become modern and attract readers with practical links the readers can use to access additional digitalized materials and tools.

Smib takes the third place in popularity, according to the survey results. It is intended for younger primary school students, but is also read by some older students, since it was mentioned in the answers provided by the respondents aged between 11 and 19. More precisely, it was mentioned as a magazine which is regularly or sometimes read by fifth and sixth graders. *Smib* is primarily an educational magazine and is interactive in all areas. Just like *Modra lasta*, it uses apps to connect the reader with similar topics, showing that it is up to date with modern technology. A variety of quizzes and exercises it offers fall into the entertainment section, which has proven to be desirable for children and youths. We suppose this is the reason why it was mentioned in the survey.

Conclusion

According to the survey results, children's and youth magazines are not widely accepted, and their influence is weak. Even the fact that they contain the content that the respondents themselves have pointed out as attractive (popular culture, entertainment, advice) does not contribute to their popularity. The answers obtained in the survey indicate that the majority of the respondents, at least at some point in their lives, did read some of the magazines intended for their age, and that those magazines influenced them in some way. Moreover, a significant number of them stated that they think the advice they can find there is useful and can be applied in their life. Furthermore, almost half of the respondents (42.16%) bought something because it had been recommended or advertised in a magazine. Bearing in mind that the analyzed magazines advertise cosmetics, clothes, books and films, it is clear that they can set trends. The results indicate that pages with advertisements have the greatest influence (both on the respondents who read these magazines and those who do not have reading habits). The respondents frequently bought clothes and cosmetics, read a book or watched a film following the recommendations from the magazine, while a majority of them compare themselves with the peers portrayed there.

Although the sample that participated in this research is too small for a conclusion about the general reading habits of the school population and the real influence of magazines on children and teens in Croatia, the survey results are still significant because they show that there are problems and that the target audience has not developed reading habits. At the same time, the respondents showed most interest in contemporary and popular topics, such as celebrities, fashion, film, music, etc. Since the schools and classes in which the survey was administered were chosen in such a way as to include one class per grade (from the fifth grade of primary school to the fourth grade of secondary school), we assume that a survey conducted at the national level would yield similar results. In other words, the survey results indicate that it is necessary to rethink, design and improve the strategies to encourage and develop a reading culture in school population.

References

- Bandura, Albert. 2017. *Analysis of Modeling Processes*. In: *Psychological Modeling – Conflicting Theories*. Ed. Albert Bandura. London – New York: Routledge. 1–63.
- Blumler, Jay G.; Katz, Elihu. 1974. *The Uses of Mass Communication. Current Perspectives on Gratification Research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Brešić, Vinko. 2005. Čitanje časopisa. *Uvod u studij hrvatske književne periodike 19. st.* Matica hrvatska. Zagreb.
- Crnković, Milan; Težak, Dubravka. 2003. *Povijest hrvatske dječje književnosti. Od početka do 1955. godine*. Znanje. Zagreb.
- Čičko, Hela. 2010. „Časopisi – skriveno blago najstarije dječje knjižnice u Hrvatskoj”. U: *Časopisi za djecu i mladež. Zbornik u povodu 60. obljetnice Odjela za djecu i mladež Gradske knjižnice*. Ur. Ranka Javor. Knjižnice grada Zagreba. Zagreb. 43–64.
- Gerbner, George et al. 1986. “Living with Television: The Dynamics of the Cultivation Process”. In: *Perspectives on Media Effects*. Eds. Jennings Bryant & Dolf Zillmann. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 17–40.
- Hameršak, Marijana; Zima, Dubravka. 2015. *Uvod u dječju književnost*. Leykam international. Zagreb.
- Ilišin, Vlasta; Marinović Bobinac, Ankica; Radin, Furio. 2001. *Djeca i mediji. Uloga medija u svakodnevnom životu djece*. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Institut za društvena istraživanja. Zagreb.

- „medij“. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje [Croatian Encyclopedia, online edition]. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Zagreb. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=39755> (accessed on January 22, 2022)
- Mikić, Krešimir. 2015. „Medijska pismenost, mediji kao prijenosnici humanih poruka, ideja, vrijednosti“. U: *Dijete i jezik danas: Dijete i mediji: Zbornik sa znanstvenoga skupa s međunarodnim sudjelovanjem*. Ur. Dubravka Smajić i Valentina Majdenić. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Osijek. 13–48.
- Papacharissi, Zizi. 2009. *Uses and Gratifications*. In: *An Integrated Approach to Communication Theory and Research*. Eds. Don W. Stacks & Michael B. Salwen. New York – London. Routledge. 137–152
- Zakon o medijima. Pročišćeni tekst zakona [Media Act. The consolidated text.]. 2013. <https://www.zakon.hr/z/38/Zakon-o-medijima> (accessed on November 25, 2021)

RECEPCIJA I UTJECAJ ČASOPISA ZA DJECU I MLADE U ŠKOLSKOJ POPULACIJI

S obzirom na njegov širok utjecaj fenomen medija ima važnu ulogu u životu suvremenoga čovjeka. Uz informiranje, poduku, zabavu i povezivanje mediji imaju i mogućnost oblikovanja mišljenja i stavova publike. Dio te publike ujedno su i djeca i mladi koji iz medija dijelom spoznaju društvo, njegove vrijednosti i odnose, kao i prihvatljive obrasce ponašanja. U ovome se istraživanju analizirao sadržaj časopisa za djecu i mlade s namjerom prikazivanja njihove recepcije i utjecaja na ciljanu publiku. Istraživanje se većim dijelom temelji na anketnome istraživanju koje je provedeno na ukupno 102 ispitanika u osnovnoj školi i dvjema gimnazijama u Zagrebu. Rezultati anketnoga dijela istraživanja pokazali su da djeca i mladi najviše čitaju časopise *OK!*, *Modru lastu* i *Smib*. Indikativno je da se čak 77,45 % ispitanika u odabranome uzorku izjasnilo kako uopće ne čita časopise koji su im ciljano namijenjeni. U zaključnome dijelu istraživanja argumentira se i slaba recepcija tih časopisa, ali i njihov utjecaj usprkos slaboj recepciji.

Ključne riječi: časopisi za djecu i mlade, recepcija i utjecaj časopisa, čitateljske navike

David KRANER

DIGITAL CULTURE AND CRITICAL THINKING THROUGH READING HABITS

Blaming the media is a very common response to social problems of all kinds. In reality, these are problems of anxiety, self-esteem, emotional education, a sense of belonging to a community and creativity. The media are not negative, not positive, and not neutral. Inappropriate use of new media has negative consequences for people. It is therefore inevitable that we start to critically evaluate their use. In digital culture, the image and narrative have displaced the word. The excessive use of screen based media has negative effects on health (e.g. overweight), damages students' education (concentration problems, underachievement), undermines mutual trust, increases existential distress (greater exposure to depression and anxiety, more suicides), etc. Recent research shows that students are less and less capable of the deep and abstract thinking that is achieved through reading practices in the educational process. In the age of digital culture, we are experiencing a hollowing out of the meaning of words, and at the same time we are witnessing an increase in violence in society. The deformation of words and the reduction of communication to the exchange of information are thus closing the paths of quality communication. We face the challenge of how to use modern communication technology to enable individuals to reach their full potential and society as a whole to become more humane. So-called media education is not about teaching how to use media or technology, warning students about the negatives of media, developing technical skills to express oneself through media, but about developing critical thinking. This requires an analysis of media products, a broader cultural, political, economic and media education and, indirectly, by reading longer and more complex texts.

Key words: digital culture, media literacy, critical reading, education

Introduction

The integration of media into people's lives has increased the need to use screen-based media. There are more and more indirect relationships on social networks, more interest in information at our fingertips via smartphones, and less time available for reading books. Such reading, which is linear (e.g. novels or texts with a narrative arc: introduction, core and conclusion), strengthens vocabulary and helps to shape our thinking, expression and argumentation. The short, fragmented texts that appear online and on social networks do not have this effect. And it is the latter that are the most common source of information for modern people. As a result, when we communicate, we have increasing difficulty in expressing our own opinions and being understood by others. In emergency situations, such as the COVID-19 pandemic, people find ways to express their distress. More and more protests, information about violence, hate communication, extremism may reflect a person's uneasy state in the current society.

The French philosopher Philippe Breton notes how the meaning of words is lost, how authoritarian and violent words are reinforced, thus impoverishing the quality of communication and understanding of the other (Breton, 2004). Media outlets are cash-intensive in terms of equipment and personnel, and depend on readers, viewers and listeners for their content (Losito, 2003) and the companies that fund them (Losito, 2007). Therefore, their offer must be attractive and interesting for users. In order to keep users on their websites for longer (e.g. watching videos on You Tube), they build in mechanisms that offer the possibility to choose videos to watch, which are increasingly radical in the following. With the growing existential void of modern humans, overuse can lead to addiction (Pasqualleti, 2018). As a consequence, those who overuse screen-based media have increasing health problems and are becoming increasingly antisocial (Spitzer, 2021). Scientists have been very vocal in pointing out the negative effects of excessive screen based media use, while at the same time calling for the correct use of media through media education, so that the medium itself becomes a useful tool for developing personal talents (Buckingham, 2020; Jenkins, 2014; Pasqualetti, 2020a).

In this article we illustrate the problem of the modern man who finds it difficult to concentrate on his work, who is increasingly exposed to social networks and the constant bombardment of messages, who is running out of time to read books and have relationships. What should be done to change the current situation?

1. The central role of a word

The way we communicate also depends on the times we live in. In relation to technological developments, some people over-glorify today's times, describing them as the age of the fourth wave of media communication (Livraghi, 1996)¹, while others see no progress in all this, arguing that man has not yet discovered anything qualitatively new since the discovery of writing (Breton, 2004). Why are we so quick to get frustrated with the people we live, work or socialise with when they do not respond to our messages on social networks in the way we want them to? Do our acquaintances ignore us? Is there communication noise between us?

Today, we exchange many messages via social networks. In this indirect communication, we "send" only a fraction of what we want to communicate deep down to our interlocutor. The addressee must first notice our message, decode it and then, if he or she so chooses, reply to us. In face-to-face communication, in live contact with another person, our communication can be much more complete because it is accompanied by non-verbal expressions (gestures, facial expressions, ambience). In reality, only a fraction of what Breton calls "the word" reaches us from the other. For Breton, the word is a holistic and profound message, it is an alternative to violence, it is authentic, it is attentive to the other, and it establishes a moral relation of equality and justice (Breton, 2004).

In the age of digital culture, where the image is replacing the word, people have difficulty expressing themselves and understanding others. This is also reflected in the social phenomenon that, with the proliferation of smartphones, we have all become "photographers". Everything we see is photographed and published: from public events, the food we eat, to the most intimate personal things, events and our bodies. The thousands of photos taken and posted on social networks have become the main (perhaps the only) source of ideas for interpersonal conversations for all generations. The philosopher Breton argues that image and writing are reductions of the "word", as they condense and limit it in order to make it last and to be able to pass it on. In contrast, oral and gestural speech are the closest to the word, since they involve the whole person. And, he adds, the more we strive to exchange face-to-face, the more powerful the word is (Breton, 2004).

Today's digital culture presents us with a major communication challenge, as we have become accustomed to indirect communication, which often suits us to stay in our comfort zone. By not meeting people face-to-face, we run the risk of our words becoming completely powerless, of increasing tension when they are not noticed or do not have the desired effect on others.

According to Breton, there are many ways to embody the word. He highlights three: expressing, arguing and informing. The first way is when we express our inner state of mind on different occasions, referring to feelings, emotions, the way we see things. It is an expressive word. The second is when we are forming our own or public opinion, trying to be as persuasive as possible. To be persuasive, we need an argumentative word. Thirdly, when we want to describe a fact that is not perceptible, not an opinion, but a description of a form, a structure, we use an informative word (Breton, 2004).

Today, the expressive and the argumentative word are in the greatest crisis. The results of a survey on reading habits among students of humanities and social sciences education programmes in Slovenia show that students "find it increasingly difficult to express themselves precisely orally and in writing, that they are clumsy in articulating and arguing their own thoughts, that they follow the logic of random associations, and that they base their views mainly on personal experiences, which they often attribute general validity to" (Kovač et al, 2020). The authors of the above study argue that students do not have the intellectual capacity to read more complex

¹ Giancarlo Livraghi paraphrases Alvin Toffler, who first spoke of three waves in the history of economics and human culture: traditional media, mass media and new media. Livraghi describes them as four waves: 1. writing, 2. print, 3. radio and television, 4. the Internet.

content in book format. They see this as a result of not reading enough, not studying enough from books but only from notes, and relying on personal experience. We know very well that practice makes perfect. To become a speaking and writing being, one must learn a language (Luckmann, Berger, 1988; Vygotsky, 1986). Likewise, a student who wants to improve his ability to express himself, to argue and to inform must learn to do so.

Today's way of putting our lives out in the wind for all to see obscures one of the essential qualities of communication: silence. People speak even when they are silent. Breton presents seven communicative tools that people use to express their thought: speaking, gestures, writing, images, silence and memory are the communicative tools we use to express our thought. This is why we humans are constantly in the process of "speaking". The word plays a central role in our lives. The word connects us to others when we address them directly or communicate indirectly through communication tools, but it also connects us to ourselves (Breton, 2004). How should we use the media so that it does not have negative consequences but benefits us?

2. Moderate media use

We live in a time that is very biased. On the one hand, we glorify the media as the highest good, while on the other hand we blame them for all the problems in the world. Both extremes are bad and point to the need for media education. The improper use of the media leads to negative consequences. There would be far fewer consequences from the misuse of media if the users of technology were properly trained or educated to do so. Media literacy programmes have been implemented in primary and secondary schools and colleges. However, their attempts have not been successful enough, as the media still take the lead as educators. No one currently has as strong an influence as the media channels YouTube and Facebook. These channels propagate everything that comes to them, but without critical assessment. Even when it comes to promoting lies, many people believe them. Technology per se is not the problem. It arises when it is subordinated to economic, political and military elites in order to be used as a tool for control, social exclusion and profit. It is neither positive nor negative, still less neutral. This must not be lost sight of in the educational process or in education. An education process in which teacher and pupil are only together, but do not become a community or grow in the social dimension, is weak and risks being disrupted. Education is a process of liberation and empowerment. Education is not about keeping people immature, but about making them responsible, reliable, capable and good adults (Pasqualetti, 2020a).

Facebook is a good example. We forget that we do not use it for free, but we allow it to sell our personal data. Peter Lah wrote the following about it: "Facebook is a private, for-profit business, not a neutral, non-discriminatory environment driven by communal or altruistic values. While it gives its users considerable latitude in questions of content and form, it tightly controls how this content will be distributed because this control can be monetized. In order to maximize their reach, users have two strategies at their disposal that are not mutually exclusive. They can buy their way to people's screens, or they can study Facebook's algorithms in the hope of estimating which content will be distributed more or less widely. The formula for the algorithm is the most guarded secret." (Lah, 2021: 64).

Algorithms "reward" or "punish" us. They will engage with us and reward us if we offer a rich media experience (e.g. photo, video), if we stay within the boundaries of a particular social network (e.g. sharing content that is already published on a social network). Social networks respond to the behaviour of individual users according to their preferences, engagement with certain content and the time spent on certain content. All of this means that the onus is very much on the users. Critically evaluating the "quality" of published content is not the responsibility of private companies, because they stick to a business model of publishing and circulating content. Therefore, media literacy and critical thinking should be developed through a "media-ecological" approach: the communication content doesn't exert nearly as much influence as the medium of communication itself does. German neuroscientist and psychiatrist Manfred Spitzer points out that screen based media should always be accompanied by descriptions of the harm they can cause, as is the case with other dangerous products. No one adds descriptions that screen based media harm health, that its pro-commercial use can double the tendency to suicide, that it affects depression, weight gain, that it harms education, that it reduces mental capacity and the intelligence quotient (Spitzer, 2020).

Recent research, which we have already mentioned above, shows that students are not capable of the deep and abstract thinking that is achieved through reading practices in the educational process (Kovač et al, 2020). On the other hand, we see that AI is used for exploitation and profit. Using logarithms to collect large amounts of data, 90 personality traits of a user such as creativity, adaptability, responsiveness, level of concentration-attention, persistence and decision-making ability are objectively determined (Sadin, 2019). According to Fabio Pasqualetti, a communications expert, the problem is not one of “media literacy” (how to make and publish a video), but of “cultural illiteracy”, which means that people should have the cultural tools to interpret new media and the whole background of a video. It highlights the problem of people’s historical, political, literary, philosophical and artistic impoverishment, which is why they are lost in the face of these changes. But the people who are able to look deep into the background and not remain on the surface are people with deep human experience and cultural richness. For them, the challenge is how to design an educational path that encompasses a deep, holistic and beautiful experience (Pasqualetti, 2020b).

It is not only a problem of reading and critically evaluating texts, but also a whole range of activities that used to be done manually but can now be done by machines. Will the mistakes for which humans have had to answer be the fault of machines? If these questions remain unanswered, we can expect that the robotisation of our actions will lead to even more passivity and even less responsibility. Critical studies of new media are based on the insight that invisible (algorithmic) code and software management techniques create an environment of information clutter. Such “invisible” operations, which record everything (like a black box), are of interest to politicians and companies who want to profit from them. Politicians want to maintain their visibility and position, and companies want to profit.

According to Éric Sadin, artificial intelligence is based on the recognition of relationships: it analyses circumstances of various kinds robotically, formulating presumably the most appropriate equations in order to work as appropriately as possible, with human intervention or completely robotically. It is a way of thinking which, in the long term, is beginning to be used in all areas of individual and collective life (in the organisation of cities, transport networks, healthcare, banking, finance, justice, military missions, etc.). These devices have a built-in system of rapid decision-making in place of a human being. They can do this in three different stages: offer (e.g. fitness apps suggesting which dietary supplement to use), prescription (what to do to get a bank loan) and command (systems dictating the moves to be made, or coercion). In this way, man shifts responsibility to machines (Sadin, 2019). The consequences of not reading complex and longer texts are significant. And they will be even greater if we start to abandon a range of other activities, especially taking responsibility for our actions. This is why there is a great need for more and more cultural and media literacy.

3. Some concrete examples of a critical approach to the media

Often, a teacher-educator who wants to facilitate communication and encourage young people’s creativity is required to be a good communicator. “A good and skilful communicator is not someone who has the right answers to all questions, but someone who is able to point to the essential questions, who can motivate and give the answer to the one who is looking for it. A good communicator knows that it is his or her duty to initiate and guide the communication process from the moment he or she presents an argument and actively involves the listeners (all the more effectively the more he or she is able to motivate the interlocutors), right up to the formulation of the final synthesis of what has been said.” (Lever, 2011: 21). In our case, it is not just a matter of communication technique, but of addressing the broader context in which we communicate indirectly (through the media). According to David Buckingham, a media expert, we usually study the media by stopping at the symptoms and not getting to the causes of the problems. He argues that various media literacy programmes emphasise risks such as cyber-bullying (e.g. hacking of personal email accounts, bank accounts), online radicalisation and media addiction, but do not address how to analyse media practices. The programmes treat the risks and benefits of media separately. In this way, they are often contradictory. They first convey fear by presenting the range of dangers of the media to participants, and then seek to encourage them to use it independently. This approach prevents a critical examination of the media as a form of communication, culture and commercial industry (Buckingham, 2020). By “critical thinking” we do not mean a question of access to information (being

as informed as possible), but of understanding, interpreting and using that information. It is about analysing, synthesising and evaluating information. We look at where the different parts of a text are connected and where there are gaps and contradictions. Critical thinking is a process of reflection in which we constantly question our own biases, interpretations and conclusions. It is necessary to avoid making premature judgements, to be aware of the limitations of our claims, to refuse to be subject to a preconceived worldview and philosophical or political beliefs. Critical thinking must not become cynicism or an excuse for ignorance and apathy, but must lead to critical action (Buckingham, 2020).

Buckingham (2020) presents four areas of analysis: media language, representations, production and audience. Each medium consists of a combination of languages used to perform and communicate meaning (e.g. TV uses written language, audio language, visual language and moving images). To study media language is to analyse how different forms of language are used by media to convey ideas or meanings; how it is adopted and made our own; how rules are created and what happens when they are broken; how meaning is conveyed through a combination or sequence of photographs, sounds and words; how the same conventions and codes work in different types of media. The media do not provide a transparent view of the world, but rather convey their own view of the world: they do not represent reality, but represent it. They always select and combine certain events, stories and personalities in their production, adding their own commentaries and arguments. This does not mean that their information is false or wrong (fake news). To study media representations is to study how the media proclaim the truth; whether they are real and authentic; what and whom they select, include or exclude; and with what emphasis they represent particular social groups, events or different world views.

Although some media products are produced by individuals for themselves, their friends, families and followers, most are produced solely for commercial interest. To study media production is to analyse what technologies are involved in production and distribution; what roles and types of professional work are involved; which companies buy and sell media products; what their profits are; how media production and distribution is regulated by law; how it reaches audiences; and what are the limits to choice and control.

To study audiences means to analyse how audiences are “tagged” and measured (reach, circulation, viewership) and how media are distributed among audiences; how different social groups and individuals interpret and react to media; motivations, vulnerability to media influence and what my own motivations are for using menus.

Conclusion

Reading longer and more complex texts can broaden our knowledge of history, politics, literature, philosophy and art. By developing critical thinking, without peds and cynicism, and by analysing media products, we can discover the coherence and contradictoriness of the media text, which allows us to better critically evaluate and interpret the reality of the media message.

Buckingham's claim that media is everywhere, just like the air we breathe (Buckingham, 2020), leads us to think that this air can also be polluted. The “pollution” of the media text is discovered through the knowledge and analysis of media language, representations, production and audiences mentioned above. Proper use of the media has a number of positive effects. Emphasising the negative qualities of the media, as often happens in media literacy programmes, without an alternative better way, inadvertently creates contradictions, because sooner or later we encourage young people to use the media we have previously criticised.

Digital media operate in a circular (short and repetitive) and at the same time highly fragmented (fragmented) way. This leads to difficulties in concentrating on reading longer texts, expressing oneself and making arguments. According to Kovac and colleagues, critical thinking is achieved by reading longer and more complex texts (Kovač et al, 2020). Media education must therefore continuously strive to empower young people in their critical appraisal of media texts. In the background, we can see the strong presence of technological determinism, which puts at the centre the idea that technology is the main working force of social progress. It is not man who is responsible for the development of society, but technology that influences social development. Technology therefore influences the development of society, not the other way round. All problems are to be solved by technology (technological sololutionism).

References

- Breton, Philippe. 2004. *Elogio della parola. Il potere della parola contro la parola del potere*. Elèuthera editrice. Milano.
- Buckingham, David. 2010. *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Erikson. Trento.
- Buckingham, David. 2020. *Un manifesto per la media education*. Mondadori Education. Milano.
- Jenkins, Henry. 2014. *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Guerini Studio. Milano.
- Kovač et al. „Bralne navade v Sloveniji in bralne navade študentov pedagoških programov: je kovačeva kobila bosa?“. 2020. *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*. Vol. 71 No. 2. 40–57.
- Lah, Peter. 2021. *Navigating Hyperspace: A Comparative Analysis of Priests' Use of Facebook*. E-book library. Wipf & Stock Publishers. Eugene, Oregon.
- Lanchester, John. 2017. La merce sei tu”. *Internazionale*. 15 September. 47–57.
- Lever, Franco. 2011. “Comunicazione. L'utilità di una definizione di riferimento”. In: Lever, Pasqualetti and Presern (eds.) *Dai loro frutti li riconoscerete (Mt 7,15–16). Comunicazione, Coerenza, Azione*. LAS. Roma. 13–32.
- Livraghi, Giancarlo. 1996. “La ‘quarta ondata’ della comunicazione. L'infanzia di un mondo nuovo”. Available at: <http://www.gandalf.it/net/ondate.htm> (accessed: 14 October 2012).
- Losito, Gianni. 2003. *Il potere del pubblico. La fruizione dei mezzi di comunicazione di massa*. Carocci. Roma.
- Losito, Gianni. 2007. *Il potere dei media*. Carocci. Roma.
- Luckmann, Thomas; Berger, Peter L. 1988. *Družbena konstrukcija realnosti*. Cankarjeva založba. Ljubljana.
- Pasqualetti, Fabio. “Giovani e cultura digitale sfide per il discernimento vocazionale”. 2018. *Catechetica ed Educazione*. Vol. 3. No. 3 1. 99–114.
- Pasqualetti, Fabio. 2020. “Linguaggi della comunicazione e media a servizio dell'educazione”. Pasqualetti and Sammarco (edd.) *Educazione, la rivoluzione possibile. Perché nessuno deve essere lasciato indietro*. LAS. Roma. 101–119.
- Pasqualetti, Fabio. “Il Direttorio per la catechesi 2020 e la cultura digitale. Una lettura critica dei nn. 359–372”. 2020. *Salsianum*. Vol 82. No. 1. 725–754.
- Sadin, Éric. 2019. *Critica della ragione artificiale. Una difesa dell'umanità*. LUISS. Roma.
- Spitzer, Manfred. 2021. *Epidemija pametnih telefonov. Nevarnosti za zdravje, izobraževanje in družbo*. Mohorjeva založba. Celovec.
- Vygotsky S., Lev. 1986. *Thought and language*. MIT. Massachusetts.

DIGITALNA KULTURA, KRITIČKO MIŠLJENJE I ČITALAČKE NAVIKE

Prozivanje medija vrlo je čest odgovor na društvene probleme svih vrsta. U stvarnosti to su problemi tjeskobe, samopoštovanja, emocionalnoga odgoja, osjećaja pripadnosti zajednici i kreativnosti. Mediji nisu negativni, nisu ni pozitivni, a također ni neutralni. Neprikladno korištenje novih medija ima negativne posljedice za čovjeka. Stoga je neizbježno početi kritički procjenjivati njihovu uporabu. U digitalnoj kulturi slika i pripovijedanje istisnuli su riječ. Pretjerana uporaba ekranskih medija ima negativne učinke na zdravlje (npr. prekomjerna tjelesna težina), šteti obrazovanju učenika i studenata (problemi koncentracije lošiji rezultati), narušava uzajamno povjerenje, povećava egzistencijalnu uznemirenost (veća izloženost depresiji i tjeskobi, više samoubojstava) i dr. Nedavna istraživanja pokazuju da su studenti sve manje sposobni za dubinsko i apstraktno razmišljanje koje se postiže praksom čitanja tijekom obrazovnoga procesa. U doba digitalne kulture svjedočimo nestajanju značenja riječi, a istovremeno svjedočimo porastu nasilja u društvu. Deformacija riječi i svodenje komunikacije na razmjenu informacija tako zatvara puteve kvalitetne komunikacije. Suočeni smo s izazovom kako rabiti moderne komunikacijske tehnologije ne bi li pojedinci u potpunosti ostvarili svoj puni potencijal, a društvo u cjelini postalo humanije. Takozvano medijsko obrazovanje pri tome nema ulogu podučavanja kako se koristiti medijima ili tehnologijom te upozoravanja učenika (i studenata) o negativnostima medija, već teži razvijanju kritičkoga mišljenja. Za to je potrebna analiza medijskih proizvoda, šire kulturno, političko, gospodarsko i medijsko obrazovanje, te posredno čitanje duljih i zahtjevnijih tekstova.

Ključne riječi: digitalna kultura, medijska pismenost, kritičko čitanje, obrazovanje

Mirjana LENČEK – Jelena KUVAC KRALJEVIĆ – Krunoslav MATEŠIĆ

SLOVA: TREBA LI NAM PRECRTAVANJE ZA NJIHOVO POZNAVANJE?

U usporedbi s jezičnim prediktorima čitanja i pisanja uloga vizualne percepcije i precrtavanja za poznavanje slova znatno se rjeđe istražuje. Stoga je cilj ovoga istraživanja utvrditi povezanost vizualnoga raspoznavanja, precrtavanja i fonemske svjesnosti s uspjehom na zadacima poznavanja velikih i malih tiskanih slova. Na trijažnom *Testu za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja (predČiP-u)* prikupljeni su podaci 746-ero djece školskih obveznika urednoga jezičnog razvoja iz cijele Hrvatske. Pokazalo se da rezultati na subtestovima Vizualno raspoznavanje, Precrtavanje, Fonemska svjesnost i Poznavanje velikih i malih tiskanih slova statistički značajno koreliraju. Rezultati regresijske analize za kriterijsku varijablu Poznavanje velikih tiskanih slova pokazuju da je skup varijabli Vizualno raspoznavanje, Precrtavanje i Fonemska svjesnost prediktivan za Poznavanje velikih tiskanih slova. Varijabla Precrtavanje nije značajna u predviđanju Poznavanja malih tiskanih slova. Fonemska svjesnost pojedinačno je naj snažniji prediktor poznavanja velikih i malih tiskanih slova. Dobiveni podatci upućuju na to da je u predškolskim programima i kurikulumima važno uskladiti zadatke vizualnoga raspoznavanja i precrtavanja s osobitostima pisma – latinice, te uvažavati spoznaje o vrijednosti fonemske svjesnosti za poznavanje slova kako bi djeca uspješno usvajala vještine čitanja i pisanja.

Ključne riječi: vizualna percepcija, precrtavanje, fonološka svjesnost, imenovanje slova, predvještine čitanja i pisanja, logoped

Uvod

Istraživanja vještina koje prethodne učenju čitanja i pisanja najčešće su usmjerena na poznavanje/imenovanje slova i fonološku svjesnost, posebno u jezicima transparentne ortografije u kojima su se upravo ove mjere pokazale i njihovim najboljim prediktorima (Torppa i sur., 2010; Caravolas i sur., 2012). Istraživači navode i čitav niz drugih mjera, posebno jezičnih, čiji je doprinos početnome čitanju i pisanju izrazito važan: rječnik, pripovjedne sposobnosti i gramatička znanja (Muter i sur., 2004). Jezična osnova čitanja i pisanja istraživana je kako kod djece urednoga razvoja tako i kod djece kod koje postoje teškoće ili znaci rizika za disleksiju (Torppa i sur., 2010; Ivšac Pavliša, Lenček, 2011). Međutim, da bi se dostiglo tečno i točno čitanje osim jezičnih preduvjeta potreban je i niz drugih kognitivnih, vizualnih, grafomotoričkih vještina kao i njihovo usklađeno djelovanje (Ščapec, Kuvač Kraljević, 2013).

1. Fonološki preduvjeti vještine čitanja

Fonološka obrada odnosi se na upotrebu fonoloških informacija u ostvarivanju pisanoga i govorenoga jezika (Wagner, Torgensen, 1987). Doprinos fonološke obrade posebno je dominantan u razdoblju početnoga čitanja i pisanja (Carroll, Snowling, 2004) pri čemu se posebno ističu dvije (meta)fonološke vještine: fonološka svjesnost i brzina prizivanja fonoloških kodova.

Fonološka svjesnost sposobnost je svjesnoga promišljanja o izgovorenoj riječi u odnosu na njene osnovne fonološke jedinice – slog, rimu i fonem (Ouellette, Haley, 2013). Neupitan je njezin razvoj koji započinje vrlo rano, već oko treće, četvrte godine, i to počevši od osjetljivosti na riječi i slogove do svjesnosti o manjim segmentima – fonemima (Anthony i sur., 2003). Fonemska svjesnost koja predstavlja mentalnu predodžbu fonološke strukture riječi temelj je vještini dekodiranja bez obzira na to obrađuje li se fonološka struktura riječi koja postoji u djetetovu mentalnom rječniku ili ne (Ehri, 1992). Poznavanje/imenovanje slova u predškolskome razdoblju jedno je od najboljih pretkazatelja čitanja i to posebno u alfabetskim jezicima (Caravolas i sur., 2012). Znanje o slovima uključuje znanje o specifičnim obilježjima slova uključujući njegove grafičke specifičnosti, izvedbu velikih i malih slova i njegovo ime (Foulin, 2005).

Istraživanja potvrđuju robusnu vezu između poznavanja slova i fonološke svjesnosti (Burgess, Lonigan, 1998; Caravolas i sur., 2012; Kuvač Kraljević, Lenčak, Matešić, 2019), a jedno od vodećih objašnjenja te povezanosti jest to što se slova smatraju grafičkim izvedbama fonema (Foulin, 2005: 141), a fonemi jezičnom realizacijom slova (Byrne, 1998: 142). O doprinosu fonološke svjesnosti i poznavanju slova, kao i o drugim jezičnim i kognitivnim vještinama neophodnima za učenje čitanja u njegovim različitim razdobljima razvoja – od rane pismenosti preko početnoga i automatiziranoga čitanja – proteklih je nekoliko godina dan značajan opis u hrvatskome jeziku (usp. Zaretsky i sur., 2009; Ivšac Pavliša, Lenčak, 2011; Keresteš i sur., 2019; Kuvač Kraljević, Lenčak, Matešić, 2019; Kelić, Zelenika Zeba, Kuvač Kraljević, 2021). Daleko je manje podataka o doprinosu vizualnoga aspekta, kao i grafomotoričke izvedbe za imenovanje slova i za početno čitanje, premda se u svakodnevnim aktivnostima u predškolskim programima provodi niz aktivnosti vezanih za grafomotoričko poticanje i vizualnu percepciju, i to značajno više nego onih vezanih uz fonološku svjesnost i fonološku sastavnicu jezika.

1.1. Vizualni aspekt i početno čitanje

Vizualni aspekt i njegov udio u procesu prepoznavanja i imenovanja slova značajno je manje istražen u odnosu na varijable jezičnoga prostora. Woodrome i Johnson (2009) usmjerili su dva istraživanja upravo na vezu vještina vizualne diskriminacije i prepoznavanja slova kao ključnih elemenata za učenje čitanja: korelacijska analiza rezultata kod 4-godišnjaka i 5-godišnjaka pokazala je značajnu povezanost vizualne diskriminacije i imenovanja slova. Dobre sposobnosti vizualne diskriminacije bile su pozitivno povezane i s boljom fonemskom svjesnosti vjerojatno zbog veze znanja slova i fonemskih vještina.

Istraživači koji zagovaraju teorije vezane uz nedostatke u vizualnoj domeni kao objašnjenje disleksije nizom podataka dokazuju važnost vizualnoga aspekta u učenju čitanja i pisanja (Stein, 2014). Posve je jasno da se slova trebaju vidjeti da bi se potom mogla prepoznati. Uočavanje obilježja slova i njihova poretka funkcija je vizualnih magnocelularnih stanica (Stein, 2014), a odstupanja u magnocelularnome vizualnom sustavu smatraju se mogućim razlogom disleksije (Chase, Stein, 2003). Slova su osobiti vizualni podražaji te je njihova percepcija i obrada u procesu čitanja i pisanja svojstvena samo ljudima. Podaci pokazuju da čitatelji, osim tzv. standardiziranih oblika koji se pojavljuju u tisku, mogu prepoznavati i varijacije i iskrivljene oblike (Neisser, Weene, 1960) i zahvaljujući tome mogu čitati različite rukopise. Djeca u vrtičkoj dobi nauče prepoznavati slova prije nego ih mogu oblikovati i ona s vremenom sve bolje i lakše mogu uočavati razlike među slovima zanemarujući tzv. distorzije i odstupanja. Jedno od objašnjenja ove vještine dano je kroz teoriju odnosno model „podudaranja predložaka“ (Naus, Shillman, 1976; Reutzel, Mohr, Jones, 2017) prema kojoj postoje vizualni mentalni predlošci s kojima se uspoređuju slova (kao podražaji). Kritike ovoga modela uglavnom su usmjerene na činjenicu da u njega nisu ugrađeni elementi orijentacije, modaliteta i nepoznatih fontova. Neke druge teorije o percepciji slova (Freyd, 1983) naglašavaju da se čitatelji oslanjaju na opažanje temeljne dinamike obrazaca motoričkih pokreta, odnosno tzv. *kinema* (kinestetičkih morfema; Watt, 1980). Prema ovome gledištu pretpostavlja se da prepoznavanje slova uključuje svijest o njihovim oblicima i motoričkom upamćivanju objedinjenih oblika. U skladu s takvom pretpostavkom pisanje slova i njihova grafomotorička izvedba olakšava upamćivanje i prepoznavanje/imenovanje slova.

Suprotno objedinjenome upamćivanju oblika dio autora smatra da se prepoznavanje slova treba temeljiti na izdvajanju razlikovnih osobina – npr. *c* se razlikuje od *o* jer je *o* zatvoreno, a *c* nije. Tako je Selfridge (1959) predložio Pandemonium model percepcije slova istaknuvši da se slova prepoznaju preko njihovih uočljivih značajki. Broj značajki proporcionalan je vizualnoj složenosti (Reutzel, Mohr, Jones, 2017), a što znači da je vrijeme potrebno za prepoznavanje slova duže za slova sa složenijim obilježjima. Velika tiskana slova lakše se percipiraju od malih u smislu razlikovnih obilježja. Vizualna percepcija pokazala se posebno važnom za razlikovanje podražaja kao što su slova *b*, *d* i *p*. Izgledna sličnost ovih slova (uz činjenicu postojanja i značajne sličnosti u odnosu na fonološka razlikovna obilježja) razlogom je visoke zahtjevnosti ovoga zadatka za svu djecu, a posebno za djecu rizičnu za disleksiju i onu kod koje je kasnije dijagnosticirana disleksija.

1.2. Grafomotorička izvedba i poznavanje slova

Vrijednost vizualne diskriminacije i percepcije istražuje se u odnosu prema grafomotoričkoj izvedbi pri pisanju slova, no značajno manje neposredno prema imenovanju slova. Grafomotoričke vještine smatraju se specifičnim finomotoričkim vještinama kod kojih korištenje ruke, odnosno pokreta šake i prstiju uključuje i uporabu alata za pisanje – bojica ili olovaka pri crtanju i rukopisnoj izvedbi (Suggate, Pufke, Stoeger, 2016). Dobre grafomotoričke vještine osiguravaju kvalitetnu rukopisnu izvedbu koja je važna za motoričko programiranje i podupiranje onih neuralnih procesa koji pridonose lakšemu učenju i upamćivanju grafema, a onda i dekodiranju, odnosno čitanju (Suggate, Pufke, Stoeger, 2019). Molfese i suradnici (2006) u jednome su opsežnom istraživanju predškolaca utvrdili da je imenovanje slova značajno povezano s rukopisnom izvedbom slova i brojeva pri čemu je to u značajnoj mjeri određeno vizualizacijom obilježja slova. Zapisivanje slova uvjetuje pojačanu mozgovnu aktivnost koja se odražava na kasnije točnije prepoznavanje samih slova (Smoker, Murphy, Rockwell, 2009). Kada se slova rukopisno usvajaju, motorički pokreti potiču na njihovo bolje upamćivanje (Askvik, van der Weel, van der Meer, 2020). Integracija vizualnih i motoričkih vještina neophodna je za aktivnosti kopiranja slova/precrtavanja i kasnije pisanje slova, smatraju Beery i Beery (Clark, 2010), razinu čitljivosti, ali i spremnost za praćenje formalnih uputa za usvajanje vještine pisanja (Weintraub, Graham, 2000). Precrtavanje složenih oblika, kao i precrtavanje slova, pridonosi prepoznavanju tzv. kritičnih obilježja slova više nego samo uvježbavanje diskriminacije vizualnih obilježja slova, tvrdi Williams (Reutzel, Mohr, Jones, 2017).

Tečno pisanje slova, odnosno tečan rukopis, povezano je s tečnim imenovanjem slova (Molfese i sur., 2006), a što je izuzetno važno za početno čitanje te je važan preduvjet kasnijeg bilježenja ideja, planiranja kompozicije i motivacije za pisanu komunikaciju (Weintraub, Graham, 2000) te utječe na akademsko napredovanje u cjelini (Berninger i sur., 1991). Djeca podučavana rukopisnim vještinama značajno bolje napreduju u pisanju (Graham i sur., 2006) te poduka treba sadržavati prepoznavanje i imenovanje slova kao i njihovo oblikovanje, a što nerijetko nije sastavni dio programa opismenjavanja. Stoga su neke države u SAD-u (primjerice Utah) izradile i tzv. rukopisne standarde, a što je pridonijelo kvaliteti pisanja učenika (Jones, Hall, 2013).

Prema nizu podataka o međudjelovanju jezika, vizualnoga i finomotoričkoga aspekta za usvajanje slova i početno čitanje, namjera je ovoga rada dodatno ispitati međuodnos jezičnih vještina, točnije fonoloških, grafomotoričkih i vizualnih, u predškolskome razdoblju, odnosno u razdoblju prije formalnoga poučavanja čitanja i pisanja. Budući da je imenovanje slova u istraživačkim radovima u transparentnim jezicima istaknuto, uz fonološku svjesnost, kao jedan od najznačajnijih prediktora čitanja, a u svakodnevnome kliničkom radu i daleko najčešće prepoznati čimbenik početnoga čitanja i pisanja, rad će biti usmjeren na prediktivnu vrijednost varijabli jezičnoga i vizualnoga prostora za imenovanje slova.

2. Cilj rada i istraživačka pitanja

Cilj je ovoga rada utvrditi povezanost vizualnoga raspoznavanja, precrtavanja i fonemske svjesnosti s uspjehom na zadacima poznavanja velikih i malih tiskanih slova.

Istraživačka su pitanja:

- 1) Kakva je prediktivna uloga vizualne percepcije, grafomotoričke izvedbe i fonemske svjesnosti za imenovanje malih i velikih slova?
- 2) Postoji li povezanost između vizualnoga raspoznavanja i elemenata grafomotoričke izvedbe?

3. Metoda rada

U ispitivanju je sudjelovalo 746-ero djece, 380 djevojčica i 366 dječaka prosječne dobi 6 godina i 6 mjeseci (dobni raspon: 5;10 – 7; 2) iz 19 hrvatskih županija. Sva su djeca u vrijeme provedbe ispitivanja polazila vrtić i bila uključena u program predškolskoga odgoja i obrazovanja. Svi su ispitanici jednojezični govornici urednoga kognitivnog, komunikacijskog i jezičnog razvoja.

3.1. Mjerni instrument i postupak ispitivanja

Ispitivanje je provedeno primjenom Testa za procjenu predvještina čitanja i pisanja (PredČiP, Kuvač Kraljević, Lenček, 2012). PredČiP je standardizirani test namijenjen procjeni fonoloških, pragmatičkih, vizualnih i grafomotoričkih predvještina čitanja. S obzirom na to da je ovaj rad usmjeren prema ispitivanju međuodnosa fonološke svjesnosti, poznavanja slova, vizualne percepcije i grafomoričke izvedbe korišteni su podaci subtestova Fonološka svjesnost, Imenovanje velikih i malih tiskanih slova, Vizualno raspoznavanje i Precrtavanje. Pregled ispitnih zadataka naveden je u *Tablici 1*.

Tablica 1: Pregled ispitnih zadataka iz PredČiP-a upotrijebljenih u ovome ispitivanju

vještina		zadatak	primjer čestice	broj čestica	cronbach α
fonološka svjesnost	rima	prepoznavanje	<i>mapa-kapa</i>	7	0,856
		proizvodnja	<i>meta-</i>	7	
	slog	rašlamba	<i>kuća-</i>	7	0,827
		stapanje	<i>so-ba</i>	7	
	fonem	rašlamba	<i>miš-</i>	7	0,952
		stapanje	<i>n-o-s</i>	7	
poznavanje slova	imenovanje	velika tiskana slova		30	0,979
		mala tiskana slova		30	
vizualna percepcija		prepoznavanje		10	0,512
grafomotorika		precrtavanje		5	0,690

3.1.1. Fonološka svjesnost

Svaki od 6 zadataka fonološke svjesnosti sadrži 7 ispitnih čestica što ukupno čini 42 ispitne čestice na mjeri fonološke svjesnosti. Na zadatku raspoznavanja rime potrebno je prepoznati rimuju li se zadane riječi (primjerice, *mapa-kapa*) dajući pri tome potvrđan ili negativan odgovor. Na zadatku proizvodnje rime prema zadanoj riječi potrebno je proizvesti riječ koja se s njom rimuje bez obzira na njezino značenje (primjerice, zadana riječ *meta* ima neke od mogućih odgovora – *teta*, *peta*, ali i *veta*, *geta* koje također zadovoljavaju uvjet rime, premda nemaju značenje). Na zadatcima koji se odnose na slog očekuje se raščlanjivanje 7 zadanih riječi na slogove i stapanje 7 zadanih nizova slogova u riječ. Na zadatcima fonemske svjesnosti očekuje se analiza, odnosno raščlamba 7 zadanih riječi na foneme dok u zadatku stapanja fonema prema 7 zadanih nizova treba stapanjem oblikovati riječi. Za svaku točno riješenu ispitnu česticu ispitanik dobiva 1 bod što znači da je maksimalno postignuće na svim zadatcima fonološke svjesnosti 42 boda.

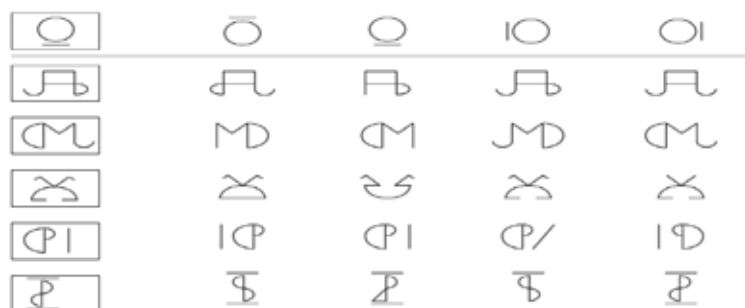
3.1.2. Imenovanje slova

Ovaj zadatak zahtijeva imenovanje svih 30 velikih i 30 malih tiskanih slova pa je teorijski raspon postignuća na mjeri poznavanja slova od 0 do 60. Postupak ispitivanja uključuje dvije liste slova – listu s velikim tiskanim slovima i listu s malim tiskanim slovima – koje je potrebno redom imenovati. Slova na obje liste nisu poredane abecednim redoslijedom.

3.1.3. Vizualno raspoznavanje

Zadano je 10 crteža – predložaka koji se nalaze svaki u svom retku, a u njihovu su nastavku još 4 crteža, 1 posve jednak zadanom i 3 vrlo slična crteža, s neznatnim razlikama u odnosu na zadano (*Ilustracija 1*). Ispitnikov je zadatak pronaći onaj crtež koji je u potpunosti jednak zadanome crtežu. Svaka točno riješena ispitna česticu boduje se 1 bod, a čime je maksimalno postignuće na ovom zadatku 10 bodova.

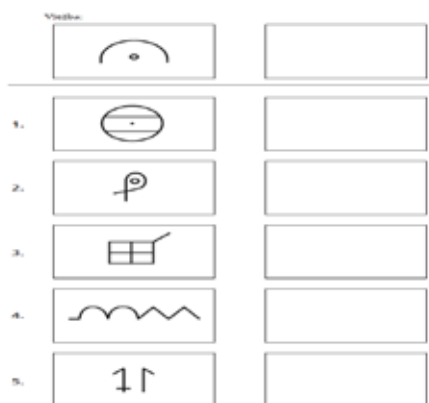
Ilustracija 1: Primjeri zadataka vizualnoga raspoznavanja iz PredČip testa



3.1.4. Precrtavanje

Zadatak se sastoji se od 5 zadanih crteža koje je potrebno precrtati u pravokutno polje na desnoj strani tako da svaki od precrtanih bude jednak uzorku (*Ilustracija 2*).

Ilustracija 2: Primjeri zadataka precrtavanja iz PredČip testa



Na ovome zadatku procjenjuju se četiri obilježja: 1) prostorno smještanje – objekt smješten u središte zadanoga polja istovjetan izvornome uzorku donosi 1 bod; loš ili neodgovarajući smještaj – 0 bodova, 2) izvedenost linija – izvedene sve linije zadanoga crteža donose 1 bod, a ako postoji manjak bilo koje linije ili zrcaljenje – 0 bodova, 3) zatvorenost linija – procjenjuje se jesu li sve zadane zatvorene linije ispravno precrtane. Vrednuju se isključivo izvedene linije: ako neka linija nije izvedena, a preostale izvedene točno su zatvorene, dobiva se 1 bod na obilježju zatvorenosti. Ako sve izvedene linije u precrtavanju nisu zatvorene, dobiva se 0 bodova, 4) detalj: svih 5 zadanih uzoraka sadrži detalj (točkica, krug, mala crtica/linija). Procjenjuje se samo je li uočen i precrtan zadani detalj. Za uspješno precrtan detalj dobiva se 1 bod, a ako nije uočen ni precrtan – 0 bodova. S obzirom na to da se na svih 5 zadanih crteža procjenjuju 4 obilježja koja donose 1 bod, teorijski raspon postignuća na ovome zadatku može biti od 0 do 20.

Pouzdanost unutarnje konzistencije svih zadataka izmjerena je Cronbachovim α koeficijentom za procjenu pouzdanosti mjenenoga konstrukta. Svi koeficijenti pouzdanosti kretali su se od srednjih do visokih (vidi *Tablicu 1*). Svaki sudionik ispitan je pojedinačno redosljedom kako su zadatci navedeni u *Tablici 1*. Prije svakoga su zadatka sudionicima dani zadatci za uvježbavanje kako bi se osiguralo da slabija postignuća na bilo kojemu zadatku nisu posljedica djetetova nerazumijevanja zadatka, nego nedostatka određenog znanja.

4. Rezultati i rasprava

Osnovni statistički podatci – srednja vrijednost i standardna devijacija – prikazani su u *Tablici 2*.

Tablica 2: Osnovni statistički varijabli istraživanja

vještina	zadatak	min. – max.	M	SD	
fonološka svjesnost	rima	prepoznavanje	0 – 14	11,30	3,20
		proizvodnja			
	slog	raščlamba	0 – 14	12,73	2,15
		stapanje			
	fonem	raščlamba	0 – 14	9,69	4,94
		stapanje			
poznavanje slova	imenovanje	velika tiskana slova	0 – 60	42,31	16,88
		mala tiskana slova			
vizualna percepcija		prepoznavanje	0 – 10	8,39	1,56
grafomotorika		precrtavanje	0 – 20	14,21	2,60

Osnovni statistički podatci pokazuju da su predškolci, kao što je i očekivano u odnosu na dob, ovladali plitkom razinom fonološke svjesnosti (Ivšac Pavliša, Lenček, 2011) što je vidljivo u uspješnome stapanju slogova u riječ kao i zadatku raščlamba riječi na slogove. Zadatke prepoznavanja rime predškolci su također uspješno rješavali, kao prijelaznu razinu između implicitnih procesa kojima pripadaju slogovni zadatci i eksplicitnih procesa fonemske svjesnosti koji uključuju uspješno stapanje fonema u riječ i raščlamba riječi na foneme (Kuvač Kraljević, Lenček, Matešić, 2019). Međutim, prosječne su vrijednosti na zadacima duboke razine fonološke svjesnosti niže (prosječna vrijednost na stapanju i raščlambi 9,69 od mogućih 14).

Ispitanici uključeni u istraživanje točno imenuju u prosjeku nešto više od 42 slova (42,31): više velikih tiskanih slova (23,87) nego malih tiskanih slova (18,44) (Kuvač Kraljević, Lenček, Matešić, 2019), a što je u skladu s očekivanjima. Pred polazak u školu djeca su izložena značajnoj količini različitih (implicitnih ili eksplicitnih) oblika neformalne poduke usmjerene prema prepoznavanju slova te ovi rezultati zasigurno odražavaju i učinke izlaganja i podučavanja slovima u ovome razdoblju dječjega razvoja. To je jedan od mogućih razloga kojim se mogu objasniti dobivena relativno visoka prosječna postignuća na poznavanju slova. Međutim, vrijednost standardne devijacije (16,88) upućuje na neujednačeno znanje slova među samim ispitanicima i značajna odstupanja rezultata od dobivenoga prosjeka.

U kontekstu značenja vizualne diskriminacije i percepcije za prepoznavanje i imenovanje slova, postignuća na provedenim zadacima vizualnoga raspoznavanja pokazuju da su ispitanici uspješno odabirali uzorak jednak zadanome – u prosjeku postizali su čak 8,39 bodova od mogućih 10. Svih 10 čestica ovoga zadatka djeci su relativno lagana za rješavanje (što je se očekuje jer se radi o djeci urednoga razvoja) i ona u pravilu lako diskriminiraju obilježja koja odjeljuju traženi uzorak/objekt.

Rezultate na zadatku precrtavanja čini zbroj bodova na kriterijima prostornoga smještaja, izvedenosti i zat-

vorenosti linija i precrtavanja detalja. Predškolci postižu u prosjeku 14,21 bod od mogućih 20. Kako bi se dobio uvid u postignute rezultate, napravljena je analiza uspješnosti na pojedinim kriterijima (Tablica 3).

Tablica 3: Deskriptivne vrijednosti za varijable precrtavanja – prostorni smještaj, izvedenost i zatvorenost linija te detalj

obilježje	min.	max.	M	SD
prostorno smještanje	0	5	1,89	1,30
izvedenost linija	0	5	4,65	0,68
zatvorenost linija	0	5	2,88	1,41
detalj	0	5	4,78	0,68

Djeca urednoga razvoja izuzetno dobro uočavaju detalje i precrtavaju ih. Nemaju teškoća s izvedbom zadanih linija, a moguća zrcaljena, pojava koja upućuje na teškoće u grafomotoričkome aspektu, nisu zabilježena. Razina finomotoričkih pokreta pri izvedbi crteža nedovoljno je precizna za potpuno zatvaranje linija i stoga su na varijabli Zatvorenost linija iskazana relativno niska postignuća baš kao i na varijabli Prostorno smještanje. Ovi su podaci u skladu s kasnijim obilježjima početnoga pisanja kod kojega je vidljiva potreba ograničavanja prostora za pisanje jasno označenim crtovljem (Lenček, Vuk, Ivšac Pavliša, 2021). Istraživanje pisanja velikih i malih tiskanih slova (Vuk, Lenček, Ivšac Pavliša, 2020; Lenček, Vuk, Ivšac Pavliša, 2021) pokazalo je da djeca u prvome razredu najteže ostvaruju upravo zatvorenost linija te je taj kriterij dobar pokazatelj razine grafomotoričkih vještina i dobar prediktor rukopisne čitljivosti.

Kako je cilj ovoga rada usmjeren prema odnosima vizualne percepcije i grafomotoričke izvedbe te fonemske svjesnosti s imenovanjem velikih i malih tiskanih slova, utvrđene su dalje i njihove korelacije.

Tablica 4: Korelacije varijabli vizualno raspoznavanje, precrtavanje i fonemska svjesnost s imenovanjem velikih i malih slova

	vizualno raspoznavanje	precrtavanje	fonološka svjesnost	imenovanje velikih slova	imenovanje malih slova
vizualno raspoznavanje	1	0,165**	0,183**	0,126**	0,151**
precrtavanje		1	0,269**	0,147**	0,132**
fonološka svjesnost			1	0,237**	0,253**
imenovanje velikih slova				1	0,845**
imenovanje malih slova					1

Statistički značajne korelacije među svim ispitanim varijablama potvrđuju da se uz već poznate podatke o vezi fonološke svjesnosti i imenovanja slova (Kuvač Kraljević, Lenček, Matešić, 2019) može govoriti o povezanosti vizualnoga raspoznavanja i grafomotoričke izvedbe s imenovanjem slova, ali i o njihovoj vezi s fonološkom svjesnosti. Značajne korelacije potvrđuju da u dobi pred polazak u školu navedene vještine koje se smatraju prediktorima početnoga čitanja predstavljaju „konglomerat mjera“ čije su veze dostatno snažne da se upravo na temelju njihovih međuočnosa predviđa spremnost djeteta za učenje čitanja i pisanja ili potrebu odgode školovanja. Korelacijske vrijednosti pokazuju snažniju vezu fonološkoga aspekta i imenovanja slova nego vizualnoga i grafomotoričkoga aspekta s imenovanjem slova. Moguće je da bi vizualni aspekt značajnije

korelirao s imenovanjem slova u ranijim razdobljima (između 4. i 5. godine) kada važnu ulogu ima stvaranje rječnika slika riječi (engl. *sight vocabulary*) koji predstavlja ulazak u svijet pisanih riječi, slova i čitanja (Hayes, 2016) dok fonološka svjesnost preuzima „primat“ u definiranju odnosa u dobi pred polazak u školu. Danas se sve više ističe uloga poznavanja slova kao poveznice između vizualne strategije i fonoloških strategija čitanja, a što je posebno važno u razdoblju prijelaza iz predalfabetske u alfabetsku fazu čitanja (Frith, 1986).

Kako bi se utvrdila prediktivna uloga vizualne percepcije, grafomotoričke izvedbe i fonemske svjesnosti za imenovanje malih i velikih slova učinjena je regresijska analiza (Tablica 5).

Tablica 5: Rezultati regresijske analize za kriterijske varijable Imenovanje velikih slova i Imenovanje malih slova

kriterij	prediktor	p od β	koeficijent multiple korelacije	korigirani koeficijent multiple korelacije
imenovanje velikih slova	vizualno raspoznavanje (0,39)	0,05	0,264	0,07
	precrtavanje (0,26)	0,05		
	fonemska svjesnost (0,32)	0,001		
imenovanje malih slova	vizualno raspoznavanje (0,64)	0,001	0,281	0,08
	precrtavanje (0,23)	0,1		
	fonemska svjesnost (0,43)	0,001		

Rezultati regresijske analize pokazuju da su oba modela značajna, pri čemu je za varijablu Imenovanje velikih slova najznačajniji prediktor fonemska svjesnost ($\beta = 0,32$, $p < 0,001$), a prediktori iz domene vizualnoga i grafomotoričkoga funkcioniranja također su statistički značajni, premda predviđaju uspjeh na imenovanju velikih slova s nešto manjim udjelom. Ovi rezultati govore u prilog važnosti praćenja uspjeha upravo na odabranim mjerama fonološke svjesnosti, vizualnoga raspoznavanja i precrtavanja kako bi se odredila spremnost za početno čitanje i pisanje. U državama koje su razvile sustav poticanja i praćenja rane pismenosti niz je predškolskih programa usmjeren upravo na uvježbavanje fonološkoga, vizualnoga i grafomotoričkoga s ciljem postizanja optimalnih rezultata početne formalne poduke i opismenjavanja (Morrow, 2020). Aktivnosti koje se provode u našim predškolskim ustanovama i programu tzv. male škole također su usmjerene uvježbavanju navedenih vještina prema kurikulskim ciljevima u kojima se ističe da u „ranj i predškolskoj dobi bilježenje može imati oblik grafičkih ili nekih drugih reprezentacija koje predstavljaju podlogu za razvoj rane pismenosti. Zato se u ranoj i predškolskoj dobi u djece potiče razvoj svijesti o različitim mogućnostima bilježenja vlastitih ideja i njihovoj praktičnoj uporabi te razumijevanje važnosti i korisnosti pisanja.“ (Nacionalni kurikulum za, 2014). Ovakav sadržaj usmjerava prema prediktorima pismenosti koji su se pokazali značajnima, no nedostaju detaljne smjernice, hodogram i način poučavanja te očekivani konkretni i opisani ishodi s obzirom na dob. Upravo ovi elementi pridonijeli bi ostvarivanju ciljeva iz navedenoga Kurikuluma (2014): „[...] razvijanje predčitačkih i grafomotoričkih vještina u kontekstualno povezanim situacijama“, a na što su posebno usmjerene aktivnosti u tzv. *maloj školi* – predškolskom odgojno-obrazovnom programu koji se provodi u dobi neposredno pred polazak u osnovnu školu (godinu dana prije obaveze upisa).

Regresijska analiza za kriterij Mala tiskana slova pokazuje da skup varijabli fonološke svjesnosti, vizualnoga raspoznavanja i precrtavanja predviđa uspjeh na imenovanju malih tiskanih slova, no uloga precrtavanja pri tome nije značajna. Vizualno raspoznavanje ($\beta = 0,64$, $p < 0,001$) i Fonemska svjesnost ($\beta = 0,43$, $p < 0,001$) podjednako značajno predviđaju točnost imenovanja malih tiskanih slova. Načini na koje se dijete susreće s malim tiskanim slovima u predškolskome razdoblju vezani su uz čitanje slikovnica kao i percipiranje malih tiskanih slova na različitim natpisima iz okoline. Djeca se ne izlažu implicitnom podučavanju pisanja ni uvježbavanju pokreta za pisanje malih tiskanih slova. Upravo stoga ni zadaci usmjereni na precrtavanje nisu specifično usmjereni pokretima kojima se ostvaruje pisanje malih tiskanih slova, a što može biti razlogom statistički neznčajnoga doprinosa precrtavanja za imenovanje malih tiskanih slova.

Budući da je većina radova o ranoj pismenosti usmjerena prema fonološkoj svjesnosti, a značajno manje vizualnoj i grafomotoričkoj spremnosti, drugo istraživačko pitanje ovoga rada jest definiranje međuodnosa vizualnoga raspoznavanja i elemenata grafomotoričke izvedbe na temelju kriterija definiranih u PredČip testu: prostornoga smještaja, izvedenosti i zatvorenosti linija te precrtavanja detalja u skladu s postavkama o važnosti precrtavanja i crteža za rukopisnu izvedbu slova.

Tablica 6: Korelacija vizualnoga raspoznavanja i elemenata grafomotoričke izvedbe – prostornoga smještaja, izvedenosti i zatvorenosti linija te precrtavanja detalja

	velika slova	mala slova	vizualno raspoznavanje	prostorni smještaj	izvedenost linija	zatvorenost linija	detalj
velika slova	1	0,846**	0,126**	0,099**	0,082*	0,071	0,151**
mala slova		1	0,151**	0,102**	0,072*	0,066	0,148**
vizualno raspoznavanje			1	0,125**	0,169**	0,069	0,100**
prostorni smještaj				1	0,089*	0,112**	0,077*
izvedenost linija					1	0,264**	0,314**
zatvorenost linija						1	0,398**
detalj							1

Vizualno raspoznavanje statistički značajno korelira s imenovanjem velikih i malih slova i precrtavanjem. Način prostornoga smještaja likova, izvedenost linija i izvedba detalja pri precrtavanju statistički su značajno povezani s vizualnim raspoznavanjem. Ovi podaci govore o interakciji cijeloga niza vještina koje osiguravaju kasniju izvedbu slova, njihovo upamćivanje i imenovanje do razine automatizacije. Zatvorenost linija pri precrtavanju nije značajno povezana s vizualnim raspoznavanjem, a ni s imenovanjem velikih i malih tiskanih slova. Ovaj rezultat iznenađuje jer percepcija i izvedba zatvorenosti i otvorenosti određuje mogućnosti razlikovanja slova (npr. već spomenuto *c* u odnosu na *o*). No, u skladu s rezultatima istraživanja koje su 2019. proveli Kuvač Kraljević, Lenček, Matešić o tome kako djeca u ovoj dobi još nisu u potpunosti ovladala slovima, moguće je pretpostaviti da će doći do porasta važnosti obilježja zatvorenosti kako će djeca ovladavati preostalim, njima očito zahtjevnijim i težim slovima (digrafi, slova osobita za hrvatsku latinicu). Zanimljivo je da su djeca pred polazak u školu manje uspješna na zadacima prostornoga smještaja i zatvorenosti linija, a uspješnija na kriteriju izvedenosti i detalja. Svjesnost o teškoćama prostornoga smještaja likova, a onda i slova na papiru, pridonijela je i činjenici da se početno pisanje ostvaruje u bilježnicama s jasno istaknutim linijama koje trebaju olakšati izvođenje slova, omjere linija i njihova sjecišta (Graham i sur., 2006). Podatci istraživanja o uspješnosti pisanja velikih i malih formalnih školskih slova kod djece prvoga razreda prema kriterijima prostornoga smještaja, izvedenosti i zatvorenosti linija te izvođenju detalja (Vuk, Lenček, Ivšac Pavliša, 2020; Lenček, Vuk, Ivšac Pavliša, 2021) pokazali su da je djeci upravo ispunjavanje kriterija zatvorenosti najzahtjevnije. Svi dobiveni podaci o korelacijama trebali bi se koristiti u planiranju i izradi programa rane pismenosti pri čemu bi svakako značajna pozornost trebala biti usmjerena na mogućnosti izvedbe percepcije i izvedbe onih linija i oblika koji su sadržani u velikim i malim slovima.

Zaključak

Mnoga istraživanja u svijetu dokazala su dugoročno kvalitetan učinak predškolskih programa rane pismenosti, posebno onih usmjerenih na fonološku svjesnost i poznavanje slova (Barnett, 2007) na kasnije školovanje i ukupan akademski uspjeh i napredak. Značajno je manje istraživanja te su nedostatni podaci o učinkovitosti onih programa koji uključuju i aspekt vizualne diskriminacije i percepcije kao i grafomotoričku izvedbu u precrtavanju i crtanju, iako su ovi sadržaji, u pravilu, u značajnoj mjeri zastupljeni u različitim sadržajima tijekom ranoga odgoja i obrazovanja (Čužić, Kolundžić, Lenček, 2021). Provođenje longitudinalnih studija i praćenje povezanosti uspjeha u jezičnim zadacima, zadacima vizualne diskriminacije i percepcije, precrtavanja i crtanja s početnim čitanjem i pisanjem dalo bi podatke koji bi pridonijeli razjašnjavanju mehanizama nužnih za poticanje pismenosti. Utvrđivanje povezanosti raznih vještina, a čemu je usmjeren i ovaj rad, može doprinijeti oblikovanju učinkovitih programa rane pismenosti i svrhovitijih programa ranoga odgoja i obrazovanja općenito.

Današnje obrazovne politike zemalja koje se brinu o napretku pismenosti, socijalnome i ekonomskome napredovanju snažno su usmjerene na važnost jezika u ranome obrazovanju i ranoj pismenosti, i to ne samo zbog dobrog napretka već i zbog ranoga otkrivanja rizika za teškoće i poremećaje u vještinama čitanja, pisanja i učenja. Razumijevanje odnosa ključnih vještina poput onih ispitanih u ovome radu – fonološke svjesnosti, imenovanja slova, vizualnoga raspoznavanja i precrtavanja – osigurava uvid u povezanost znanja, vještina i procesa koji određuju početno čitanje i pisanje. Te veze značajno više od samih pojedinačnih prediktora mogu upućivati na kvalitetu procesa koja ne mora biti jednaka kod djece urednoga razvoja i djece kod koje postoje teškoće u jeziku kao rizični čimbenik za kasnije teškoće čitanja i pisanja. Ovakve spoznaje trebaju se uvažavati kod planiranja aktivnosti programa opismenjavanja i trebaju biti usklađene s prediktivnošću pojedinih mjera početnoga čitanja i pisanja. Važnost kvalitetnih programa predškolskoga odgoja dokazuju i američki istraživači u različitim studijama pokazavši da svaki dolar uložen u predškolske programe/ustanove uštedi četiri do osam dolara u kasnijim troškovima društvenih usluga (Barnett, 2007; Karoly, Bigelow, 2005), a što je u skladu s konceptom rane intervencije koja ima visoko razložnu ekonomsku opravdanost: ulaganje u rani razvoj ulaganje je u budućnost zajednice.

Sadržaji predškolskih programa usmjereni kombinaciji poduke u domeni fonološkoga aspekta jezika s usmjerenošću na slova kroz njihovo imenovanje, ali i vizualno raspoznavanje i grafomotoričko izvođenje, dokazuju vrijednost svih navedenih aspekata i uvježbavanja koja mogu olakšati ulazak u vještine čitanja i pisanja, ali i proces njihove automatizacije čime se osigurava lakše i brže akademsko napredovanje. U oblikovanju predškolskih programa u domenu pismenosti svakako bi bilo korisno uključiti i stručnjake iz polja logopedije, odnosno uvažiti rezultate istraživanja ovoga znanstvenog polja. Ranim i sustavnim logopedskim pregledima i probirom djece na temelju razumijevanja odnosa već učestalo spominjanih varijabli – fonološke svjesnosti, imenovanja slova, vizualnoga raspoznavanja i grafomotorike – izbjegla bi se neravnoteža učenika koji su na različitim stupnjevima ovih vještina te se stvorila mogućnost kreiranja jedinstvenih programa utemeljenih na znanstvenim i stručnim opažanjima. Sam proces olakšao bi i prepoznavanje djece s rizikom za nastanak teškoća čitanja i pisanja ili disleksije, kako na temelju pojedinačnih rezultata na varijablama tako i poznavanjem njihove povezanosti i međudjelovanja te prediktivne vrijednosti.

Literatura

- Anthony, L. Jason et al. 2003. "Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations." *Reading Research Quarterly*. Vol. 38. New Jersey. 470–487.
- Askvik, Eva Ose; Van der Weel, F. Ruud; Van der Meer, L. H. Audrey. 2020. "The Importance of Cursive Handwriting Over Typewriting for Learning in the Classroom: A High-Density EEG Study of 12-Year-Old Children and Young Adults." *Frontiers in Psychology*. Vol. 11. Lausanne. 1810.
- Barnett, W. Steven. 2007. "Benefits and costs of quality early childhood education." *Legal Rights Journal*. Vol. 27. No. 1. Chicago. 7–23.
- Beery, Keith; Beery, Natasha. 2006. *Beery TM VMI: Administration, scoring and teaching manual* (5th ed.). NCS Pearson, Inc. Minneapolis, MN.
- Berninger, V. Wirginia; Mizokawa, T. Donald; Bragg, Russell. 1991. "Theory-based Diagnosis and Remediation of Writing Disabilities." *Journal of School Psychology*. Vol. 29. Amsterdam. 57–79.
- Burgess, R. Stephen; Lonigan, J. Christopher. 1998. "Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample." *Journal of Experimental Child Psychology*. Vol. 70. Amsterdam. 117–141.
- Byrne, Brian. 1998. *The foundation of literacy: The child's acquisition of the alphabetic principle*. Psychology Press. Hove, UK.
- Caravolas, Markéta et al. 2012. "Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies." *Psychological Science*. Vol. 23. No. 6. Thousand Oaks, California. 678–68.
- Carroll, M. Julia; Snowling, J. Margaret. 2004. "Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 45. No. 3. New Jersey. 631–640.
- Chase, Chris; Stein, John Frederik. 2003. "Visual magnocellular deficits in dyslexia." *Brain*. Vol. 126. No. 9. Oxford. 2E-2.
- Clark, J. Gloria. 2010. "The relationship between handwriting, reading, fine motor and visual-motor skills in kindergarteners." Doctoral thesis. Iowa State University Capstones, Theses and Dissertations Digital Repository. <https://lib.dr.iastate.edu/etd>
- Ćužić, Martina; Kolundžić, Zdravko; Lenček, Mirjana. 2021. „Predvještine pisanja: što crtež i precrtavanje govore logopedima? U: *Zbornik radova XII. Međunarodne naučno-stručne konferencije Unapređenje kvalitete života djece i mladih*. Ur. Milena Nikolić i Medina Vantić-Tanjić. Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih. Tuzla. 195–206.
- Ehri, C. Linnea. 1992. "Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding." In: *Reading acquisition*. Eds. Philip B. Gough, Linnea C. Ehri & Rebeca Treiman. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Hillsdale, New York.
- Foulin, Jean Noel. 2005. "Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read?" *An Interdisciplinary Journal*. Vol 18. Routledge. 129–155.
- Freyd, Jennifer. 1983. „Representing the dynamics of a static form." *Memory and cognition*. Vol. 11. No. 4. Berlin. 342–346.
- Frith, Uta. 1986. "A Developmental Framework for Developmental Dyslexia." *Annals of Dyslexia*. Vol. 36. Berlin. 69–81.
- Graham, Steve et al. 2006. "Dimensions of good and poor handwriting legibility in first and second graders: Motor programs, visual-spatial arrangement, and letter formation parameter setting." *Developmental Neuropsychology*. Vol. 29. Oxfordshire. 43–60.
- Hayes, Collen. 2016. "The Effects of Sight Word Instruction on Students' Reading Abilities." Education Masters. Paper 327. https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1327&context=education_ETD_masters (pristupljeno 20. prosinca 2021.)
- Ivšac Pavliša, Jasmina; Lenček, Mirjana. 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*. Vol. 47. Br. 1. Zagreb. 1–16.
- Jones, D. Cindy; Hall, Tiffany. 2013. "The importance of handwriting: Why it was added to the Utah Core Standards for English Language Arts." *The Utah Journal of Literacy*. Vol. 16. No. 2. Ogden. 28–36.
- Karoly, A. Lynn; Bigelow, H. James. 2005. *The Economics of Investing in Universal Preschool Education in California*. RAND Corporation. Santa Monica.
- Kelić, Maja; Zelenika Zeba, Mirta; Kuvač Kraljević, Jelena. 2021. "Reading Predictors in Croatian: Contribution of (Meta) Phonological Variables." *Psihologijske teme*. Vol. 30. Br. 2. Rijeka. 161–184.
- Keresteš, Gordana et al. 2019. "Literacy development beyond early schooling: a 4-year follow-up study of Croatian." *Reading and Writing*. Vol. 32. New York. 1955–1988.

- Kuvač Kraljević, Jelena; Lenček, Mirjana; Matešić, Krunoslav. 2019. "Phonological Awareness and Letter Knowledge: Indicators of Early Literacy in Croatian." *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. Vol. 21. Br. 4. Zagreb. 1263–1293.
- Kuvač Kraljević, Jelena; Lenček, Mirjana. 2012. *Test za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja (PredČiP)*. Naklada Slap. Jastrebarsko.
- Lenček, Mirjana; Vuk, Ivana; Ivšac Pavliša, Jasmina. 2020. „Pisanje malih tiskanih slova.” U: *Zbornik radova XII. Međunarodne naučno-stručne konferencije Unapređenje kvalitete života djece i mladih*. Ur. Milena Nikolić i Medina Vantić-Tanjić. Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih. Tuzla. 833–846.
- Molfese, J. Victoria et al. 2006. "Alphabetic Skills in Preschool: A Preliminary Study of Letter Naming and Letter Writing." *Developmental Neuropsychology*. Vol. 29. No. 1. Oxfordshire. 5–19.
- Morrow, L. Mandel. 2020. *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write* (9th Edition). Pearson. Harlow, Essex.
- Muter, Valerie et al. 2004. "Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study." *Developmental psychology*. Vol. 40. Washington. 665–681.
- Naus, J. Mary; Shillman, J. Robert. 1976. "Why a Y is not a V: A new look at the distinctive of letters." *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. Vol 2. No. 3. Washington. 394–400.
- Neisser, Ulric; Weene, Paul. 1960. "A Note on Human Recognition of Hand-Printed Characters." *Information and control*. Vol 3. Amsterdam. 191–196.
- Ouellette, P. Genne; Haley, Allyson. 2013. "One complicated extended family: The influence of alphabetic knowledge and vocabulary on phonemic awareness." *Journal of Research in Reading*. Vol 26. New Jersey. 29–41.
- Reutzel, Pamela; Mohr, Kathleen; Jones, D. Cindy. 2017. "Exploring the relationship between letter recognition and handwriting in early literacy development." *Journal of Early Childhood Literacy*. Vol. 19. No. 4. Thousand Oaks, California. 349–374.
- Suggate, Sebastian Paul; Pufke, Eva; Stoeger, Heidrun. 2019. "Children's fine motor skills in predict reading in grade 1." *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 47. Amsterdam. Thousand Oaks, California. 248–258.
- Smoker, J. Timothy; Murphy, E. Carrie; Rockwell, K. Allison. 2019. "Comparing Memory for Handwriting versus Typing." *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 53rd Annual Meeting*. Thousand Oaks, California. 1774–1747.
- Stein John. 2014. "Dyslexia: the Role of Vision and Visual Attention." *Current Developmental Disorders Reports*. Vol. 1. No. 4. Amsterdam. 267–280.
- Ščapec, Karolina; Kuvač Kraljević, Jelena. 2013. „Rana pismenost kod djece s posebnim jezičnim teškoćama." *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. Vol. 49. Br. 1. Zagreb. 120–134.
- Torppa, Minna et al. 2010. "Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia." *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 43. Br. 4. Thousand Oaks, California. 308–321.
- Vuk, Ivana; Lenček, Mirjana; Ivšac Pavliša, Jasmina. 2020. „Početno pisanje slova u hrvatskom jeziku." *Logopedija*. Vol. 10. Br. 1. Zagreb. 23–33.
- Wagner, K. Richard; Torgesen, K. Joseph. 1993. "Development of young readers' phonological processing abilities." *Journal of Educational Psychology*. Vol. 85. Washington. 83–103.
- Watt, C. William. 1980. "What is the proper characterization of the alphabet. II: Composition." *Ars Semeiotica*. Vol. 3. Tübingen. 3–46.
- Weintraub, Naomi; Graham, Steve. 2000. "The contribution of gender, orthographic, finger function, and visual-motor processes to the prediction of handwriting status." *The Occupational Therapy Journal of Research*. Vol. 20. Roskville – Maryland. 121–141.
- Woodrome, E. Stacey; Johnson, E. Kathy. 2002. "The role of visual discrimination in the learning-to-read process." *Reading and Writing*. Vol 22. No 2. New York. 117–131.
- Zaretsky, Elena et al. 2009. "Reading readiness as a factor of orthography: Crosslinguistic evidence on early literacy skills." *Written Language and Literacy Journal*. Vol. 12. No. 1. Amsterdam. 52–82.

LETTERS: IS COPYING REQUIRED FOR KNOWLEDGE?

Visual recognition and copying have been examined less frequently than linguistic prerequisites of reading and writing. Therefore, the aim of this study is to examine the connection between visual recognition, copying and phonemic awareness and the performance on tasks of uppercase and lowercase letter knowledge. For this study data on sub-tests of the predČiP test was used from 746 typically developing school-age children from all over Croatia. The results on subtests Visual Recognition, Copying, Phonemic Awareness and Letter Knowledge were shown to be significantly correlated. The results of regression analysis for the variable Uppercase letter knowledge showed that the set of variables Visual recognition, Copying and Phonemic Awareness is predictive for Uppercase letter knowledge. Variable Copying does not significantly contribute to predicting Lowercase letters knowledge. Phonemic awareness is the single strongest predictor of Uppercase and Lowercase letter knowledge. The obtained results indicate that preschool programmes and curricula should associate the tasks of visual recognition and copying more suitably with the features of the Latin alphabet and respect the contribution of phonemic awareness in letter knowledge in order to help children gain better reading and writing competence.

Key words: Visual Recognition, Copying, Phonemic Awareness, Letter knowledge, prerequisites of reading and writing, speech and language pathologist

Ivana MARTINOVIĆ – Stjepan PONGRAC – Sara STEPIĆ

IZ SOBE ZA BIJEG U SVIJET KNJIGE: ISTRAŽIVANJE DJELOVANJA SOBE ZA BIJEG NA MOTIVACIJU UČENIKA ZA ČITANJE

Rezultati međunarodnih istraživanja pokazuju da učenici u Hrvatskoj postižu ispodprosječne rezultate na testovima čitalačke i drugih vrsta pismenosti, a brojni autori upozoravaju na činjenicu da interes mladih za knjigu i čitanje opada s porastom njihove dobi. Suočavajući se s tim spoznajama, odgojno-obrazovne ustanove u okviru nastavnoga procesa, ali i druge ustanove izvan njega, trebaju pojačati nastojanja i ulagati dodatne napore kako bi djecu i mlade motivirale na čitanje. U tu svrhu, primjerice, osmišljavaju se različite metode i programi za poticanje čitanja. Jedna od vrlo popularnih metoda poticanja motivacije u učenju kod osoba različitih dobi jest *soba za bijeg* (engl. *escape room*) koja je prikladna za primjenu u stvarnome, ali i virtualnome okruženju, a primjenjiva je u poticanju motivacije na čitanje. U radu se istražuje funkcija kreirane virtualne soba za bijeg na temelju popularnoga književnog djela za mlade. Postavljene zagonetke mogu se riješiti samo na temelju pročitana djela. Učenici koji su sudjelovali u istraživanju odgovarali su na pitanja u vezi njihova interesa i navika čitanja te jesu li nakon sudjelovanja u drugome dijelu istraživanja, provedenoj virtualnoj sobi za bijeg, motivirani na čitanje. Cilj je ovoga istraživanja utvrditi motiviranost učenika na čitanje, zatim istražiti koji načini poticanja čitanja djeluju motivirajuće na njih, te može li i u kojoj mjeri soba za bijeg potaknuti motivaciju mladih na čitanje. Istraživanje je provedeno među učenicima 6. razreda osnovne škole kvalitativnim metodološkim pristupom akcijskoga istraživanja i kvantitativnome metodom – anketom. Rezultati su pokazali da je soba za bijeg u virtualnome okruženju motivirala većinu učenika koji su sudjelovali u istraživanju na čitanje predloženoga djela. Također, rezultati pokazuju da većina učenika smatra da su kvizovi i igre načini koji učenike snažno potiču na čitanje. Na temelju rezultata sugerira se da bi takvi i slični postupci mogli pomoći u poticanju i motiviranju mladih na čitanje.

Ključne riječi: soba za bijeg, motivacija, čitanje, učenici osnovne škole

Uvod

Posljednjih godina u Hrvatskoj se ulažu pojačani naponi kako na nacionalnoj razini tako i u lokalnim sredinama ne bi li se poticalo i promoviralo čitanje. Time se želi upozoriti na dobrobiti koje čitanje ima za pojedinca, od kojih je mnoge moguće sažeti u nekoliko funkcija – obrazovna korist, individualni razvoj, užitak i eskapizam (Tomašević, 2008) te važnost koju čitanje ima da bi se pojedinac bio kadar nositi sa zahtjevima koje pred njega stavlja društvo koje se pak uvelike temelji na čitanju različitih vrsta tekstova u različitim oblicima. Spoznaje o padu interesa za knjigu i čitanje u svim dobnim skupinama ljudi te o tome da čitalačke i čitateljske vještine velikoga broja mladih nisu na razini koja bi im osiguravala poželjnu akademsku uspješnost također su indikatorom da je nužno poduzimati određene mjere kako bi se takva slika promijenila. Naime, razina pismenosti koju petnaestogodišnji učenici u Hrvatskoj postižu na testiranju čitalačke, prirodoslovne i matematičke pismenosti u okviru PISA testiranja (engl. Programme for International Student Assessment) koje provodi Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (engl. Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD) u oko 70 zemalja svijeta, nije na zavidnoj razini. Učenici iz Hrvatske u tome istraživanju sudjeluju od 2006., a njihova postignuća redovito su ispodprosječna na testovima u svim trima vrstama pismenosti. Zbog izrazito brzoga razvoja tehnologije i njezina velikog utjecaja definicija čitalačke pismenosti značajno se proširila u odnosu na 2000., vrijeme kada se taj projekt počeo provoditi.

Danas se u okviru PISA-e čitalačka pismenost definira kao sposobnost razumijevanja, upotrebe, vrednovanja, promišljanja i uključenosti tijekom čitanja radi postizanja ciljeva, razvoja osobnoga znanja i potencijala te sudjelovanja u društvu (OECD, 2018). To znači da u današnje vrijeme nije dovoljno da učenik ima razvijenu vještinu čitanja, tj. da bude vješt čitač, nego treba biti angažiran i motiviran čitatelj kako bi bio sposoban čitati u različite svrhe. Moguće je zamijetiti kako se u istraživanju čitanja, dječje čitalačke pismenosti i čimbenika koji utječu na nju u zemljama diljem svijeta, koje provodi Međunarodno udruženje za vrednovanje obrazov-

nih postignuća (engl. International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA), a koje uključuje učenike četvrtoga razreda osnovne škole, postignuti rezultati učenika iz Hrvatske značajno bolji. U Hrvatskoj je tako čak 90 % svih učenika četvrtih razreda postiglo srednju međunarodnu referentnu razinu, kao i primjerice učenici iz Finske i Rusije (92 %) te Hong Konga (PUR NR Kine) čiji je rezultat 93 %. Prema tim rezultatima učenici iz Hrvatske su po ukupnome postotku u srednjoj međunarodnoj referentnoj razini 4. u svijetu prema rezultatima PIRLS istraživanja (NCVVO, 2011: 12–13).

Uzroke koji dovode do značajne razlike u rezultatima u čitalačkoj pismenosti između desetogodišnjaka i petnaestogodišnjaka u Hrvatskoj potrebno je istražiti. Jedan od mogućih uzroka zasigurno je značajan pad ili nedostatak motivacije za čitanje koji raste sukladno porastom dobi učenika. Na takav zaključak upućuju, primjerice, rezultati da čak 40 % petnaestogodišnjih učenika testiranih na PISA 2018. navodi da gotovo nikad ne čita iz zadovoljstva (Markočić Dekanić i sur., 2019: 127). Rezultati iz drugih zemalja donose slične rezultate. Tako PISA rezultati učenika iz Njemačke govore o tome da, iako na testovima postižu dobre rezultate, ipak ne vole čitati (OECD, 2018a), a istraživanje McKenna, Kear i Ellsworth (1995) o stajalištima o čitanju utvrđuje da djeca i mladi svake godine sve manje vole čitati.

1. Motivacija za čitanje

Jedna od definicija motivacije kaže da se motivaciju može opisati kao želju za uključivanjem u aktivnost i želju za ostajanjem u toj aktivnosti čak i kad postane zahtjevna ili teška (Urđan, Schoenfelder, 2006). To je jedna od definicija koje uzimaju u obzir obilježja intrinzične i ekstrinzične motivacije. Brojna istraživanja provedena su tijekom proteklih nekoliko desetljeća kako bi ispitala ulogu motivacije u učenju općenito (Deci, 1971, 1972a, 1972b; Lepper, Greene, 1975; Lepper, Greene, Nisbett, 1973; Loveland, Olley, 1979), a zaključci istraživanja idu u smjeru toga da je nedostatak motivacije korijen mnogih najčešće prisutnih problema u domenama obrazovanja i učenja (O’Flahavan i sur., 1992; Veenman, 1984). Drugim riječima, mnoga istraživanja potvrđuju pretpostavke o značajnoj ulozi motivacije za učenje (Ryan, Deci, 2000; Dweck, Elliott, 1983). Motivacija za čitanje nije tako često predmet istraživanja kao njena uloga u drugim područjima (McQuillan, 1997), no neki autori tvrde kako je moguće pratiti oscilacije motivacije u čitanju jednako kao i u različitim nastavnim predmetima. Neka istraživanja pokazuju da s porastom dobi učenika općenito opada motivacija za učenjem što se očituje i u padu motivacije za čitanje (Eccles, Wigfield, Schiefele, 1998; Guthrie, Wigfield, 2000). Opadanje motivacije učenika za čitanje povezuje se s porastom njihove svijesti o vlastitim postignućima u odnosu na druge kao i s uputama i zadacima kojima se naglašava međusobna kompetitivnost, a zanemaruju interesi učenika (Guthrie, Wigfield, 2000). Pad motivacije tako je s jedne strane rezultat intrapersonalnih promjena, a s druge, rezultat utjecaja okolinskih čimbenika. Učenici koji su motivirani za čitanje provode više vremena čitajući negoli oni koji nisu motivirani (Guthrie i sur., 1999; Morrow, 1992; Wigfield, Guthrie, 1997), a o motivaciji za čitanje vrlo često ovisi hoće li učenici postati cjeloživotni čitatelji (Morrow, 1992) jer je motivacija za čitanje jedan od bitnih elemenata za aktivno uključivanje osobe već u ranoj dobi u proces čitanja (Morgan, Sideridis, 2006; Strommen, Mates, 2004 prema Ciampa, 2016: 2).

Autorice Bauserman i Edmunds (2006) na temelju rezultata svoga istraživanja donose neke preporuke kako povećati motivaciju učenika za čitanje. Među njima navode da učeniku treba omogućiti da samostalno bira knjige koje će čitati, potom je potrebno usmjeravati pažnju na karakteristike knjige, zatim pomoći u pronalaganju knjige koja odgovara interesima učenika te činiti knjige dostupnima. U povećanju motivacije značajnu ulogu ima i kreiranje pozitivnoga emocionalnog okruženja (Mellado i sur., 2014). Jedna od osnovnih aktivnosti koja pokreće i potiče čovjeka na djelovanje od ranoga djetinjstva u emocijama zasićenome okruženju zasigurno je igra. „Igra je jedna od osnovnih aktivnosti kojom dijete ulazi u svijet i otkriva ga, a koja mu, između ostaloga, pruža uživanje u osjećaju prihvaćenosti, ljubavi i topline, ali i uživanje u igranju samom, u pokretu, u izgovaranju, u sporazumijevanju s drugima.“ (Peti Stantić, 2019: 18). Da bi se mlade zainteresiralo za nastavne sadržaje, često se primjenjuje usmjerena vođena igra (Peti Stantić, 2019: 18).

2. Igrifikacija u poticanju motivacije za čitanje

Neke od mogućih tehnika za kreiranje pozitivnoga emocionalnog okruženja i za poboljšanje motivacije jest igrifikacija (ili gemifikacija) (Sánchez-Martín, Canada Canada, Dacila Acedo, 2017; Zamora-Polo i sur., 2019) i učenje temeljeno na igri (engl. Gamed Based Learning) (Papastergiou, 2009). Igrifikacija se definira kao upotreba elemenata igre i tehnika dizajna igre u kontekstu izvan igre (Deterding i sur., 2011) dok je učenje temeljeno na igri – igra oblikovana i dizajnirana u edukativne svrhe (Ebner, Holzinger, 2007; Papastergiou, 2009). Prema drugome izvoru igrifikacija se temelji na pružanju pozitivnoga potkrjepljenja tijekom učenja, koristi tehnike svakodnevnih igara da bi se na taj način motiviralo učenike za uključivanje i izvršavanje zadataka koji inače ne bi smatrali zanimljivima. Igrifikacija nije zamišljena u okviru obrazovanja niti proizlazi iz toga područja, nego iz područja ekonomije, financija i marketinga 1800-ih, a u samim počecima sastojala se od poticanja na skupljanje bedževa ili sličnih nagrada za lojalnost što zapravo predstavlja poticanje ekstrinzične motivacije. S druge strane učenje temeljeno na igri zapravo je igra konstruirana da bi se kroz nju učilo, a takvo učenje puno je strukturiranije i jasnije određenih ciljeva igre, odnosno učenja i koracima koji prema tome cilju vode u odnosu na igrifikaciju (Pavey, 2021: 1, 15). Povećanje popularnosti igrifikacije potječe iz uvjerenja u njezin potencijal u poticanju motivacije pojedinaca, mogućnost utjecaja na promjene u ponašanju te poticanje zdravoga natjecateljskog i suradničkog okruženja u različitim kontekstima (Dichev, Dicheva, 2017) te igrifikacija postaje gotovo sveprisutna, a uvelike se primjenjuje u domeni učenja i obrazovanja (Hamari, Koivisto, Sarsa, 2014) i postaje metodom uključivanja i angažiranja sljedećih generacija (Ross, Hall, 2021). Jedna od strategija primjene igrifikacije jest soba za bijeg (engl. *escape room*) (Sanchez i sur., 2020). Soba za bijeg timska je igra u kojoj igrači u ograničenome vremenu rješavaju zagonetke, otkrivaju tragove i rješavaju zadatke u jednoj ili više soba kako bi postigli određeni cilj (najčešće bijeg iz sobe) (Nicholson, 2015), a može se ostvarivati u realnome i virtualnome okruženju. Kad se radi o sobi za bijeg u virtualnome okruženju, onda je to najčešće u formatu aplikacije ili videoigre u kojoj igrači nastoje riješiti zagonetke tako da lociraju skrivene predmete, a potom kombiniraju te predmete u rješavanju slagalica koje slijede netom nakon pronalaženja skrivenih predmeta. U stvarnome okruženju skupina igrača „zaključana“ je te zajednički pokušavaju pronaći skrivene predmete koje će upotrijebiti da bi riješili slagalice ili zagonetke koje omogućuju bijeg iz sobe (Coffman-Wolph, Gray, Pool, 2018).

Soba za bijeg prvi se put pojavljuje u Japanu 2007. i ubrzano se širi u drugim dijelovima svijeta, ponajprije u Aziji, a potom u Europi, Australiji i Sjevernoj Americi (Nicholson, 2015). Iako je prvobitno nastala u rekreativne svrhe, sve se češće primjenjuje u obrazovnome kontekstu na svim razinama obrazovanja i učenja. Istraživanja sobe za bijeg pak uključuju kontekste u kojemu soba za bijeg služi za razvoj vještina rada u timu, potom razvoj suradnje (Pan, Lo, Neustaedter, 2017), kritičkoga mišljenja, komunikacije, rada pod pritiskom (Nicholson, 2015), soba za bijeg kao kombinirana stvarnost (virtualna i fizička) (Warmelink i sur., 2017) itd. Istraživanja o primjeni i provedbi metode sobe za bijeg provedena u kontekstu obrazovanja i učenja doista su brojna (Ross, Hall, 2021; Majuri, Koivisto, Hamari, 2018) dok su o njezinoj ulozi u aktivnostima čitanja vrlo oskudna. U nastavku će biti prikazano istraživanje primjene virtualne sobe za bijeg u čitanju, tj. istraživanje mišljenja učenika o tome utjecaju na motivaciju za čitanje. Jedan od oblika primjene igrifikacije u učenju jest soba za bijeg.

3. Opis istraživanja

Osnovni cilj istraživanja jest primjenom sobe za bijeg steći uvid u izravno djelovanje sobe za bijeg na motivaciju za čitanje, ali i mišljenja učenika o učincima na njihovu motivaciju za čitanje u svrhu poticanja učenika na čitanje i poboljšanje navika čitanja. Istraživačka pitanja su:

IP1: Jesu li i u kojoj mjeri učenici motivirani na čitanje?

IP2: Koje načine učenici smatraju poticajnim i motivirajućim za čitanje?

IP3: Kakvo je djelovanje sobe za bijeg na motivaciju učenika za čitanje?

3.1. Metodologija

U istraživanju je primijenjeno akcijsko istraživanje¹ i kvantitativna metoda, odnosno anketa, a pri analizi dobivenih podataka primijenjena je statistička obrada podataka u SPSS-u. Na odabir metodologije utjecala je potreba provedbe istraživanja u kojem sudionici moraju biti aktivni. S druge strane da bi se pratilo i provjerilo kakav se učinak ostvario akcijskim istraživanjem, potrebno je zabilježiti stanje prije i nakon provedenoga aktivnog dijela u kojemu sudjeluju ispitanici te stoga odabrana i primijenjena metoda ankete kako bi se dobili i zabilježili takvi podaci. Kombinacija navedene metodologije utjecala je na ograničenje veličine uzorka. Iako statistički gledano u ovakvim situacijama nije moguće govoriti o potpuno relevantnim statističkim podacima zbog veličine uzorka (31 ispitanik), ovakvi podaci izuzetno su značajni u donošenju zaključaka jer donose prikaz stanja prije i poslije provedbe akcijskoga istraživanja te zato što uključuju čitavu jednu skupinu (u ovom slučaju razred). Istraživanje je provedeno u skladu s odredbama Etičkoga kodeksa istraživanja s djecom (2020), a za sudjelovanje djece u istraživanju prikupljene su pisane suglasnosti roditelja. Upitnik se sastojao od 22 pitanja otvorenoga, zatvorenoga i kombiniranoga tipa, a za potrebe ovoga rada uzeta je u obzir 13 pitanja. Dva pitanja o demografskim podacima, dva pitanja koja odgovaraju na prvo istraživačko pitanje, tri pitanja koja odgovaraju na drugo istraživačko pitanje te osam pitanja koja odgovaraju na treće istraživačko pitanje. Upitnik je kreiran za distribuciju u *online* obliku pomoću platforme Survey Monkey, a distribuiran je učenicima preko poveznice. Prvi dio upitnika ispitanici su ispunjavali prije akcijskoga istraživanja, odnosno prije nego što su ušli u virtualnu sobu za bijeg, a drugi dio nakona tog dijela istraživanja.

3.2. Opis sobe za bijeg

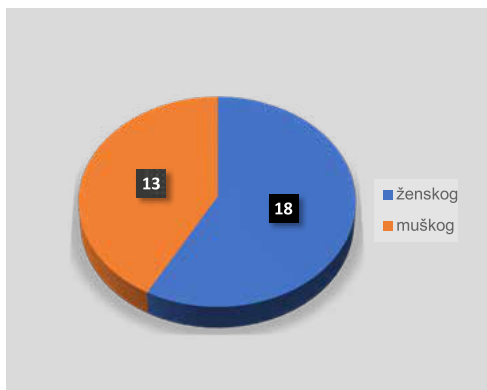
Soba za bijeg kreirana je na temu i motive djela *Kronike iz Narnije: Lav, vještica i ormar* C. S. Lewisa koje se nalazi i na popisu lektire, a oblikovana je i dizajnirana s opisima (Coffman-Wolph, Kimberly, Pool, 2018). Za oblikovanje i dizajn sobe za bijeg korišten je Google Forms. Google Forms za potrebe oblikovanja sobe za bijeg korišten je uz poštivanje autorskih prava jer nudi mogućnost pretraživanja koje ne narušava ni jedno autorsko pravo. Soba za bijeg poslužila je za oblikovanje slagalica i zagonetki koje su učenici trebali rješavati na svojim mobilnim uređajima ili tabletima. Preko poveznice i šifre omogućen im je pristup u sobu za bijeg kroz koju su prolazili i rješavali razne zagonetke povezane s pojmovima iz knjige, koja je ujedno i lektira koju su učenici mogli odabrati za čitanje. Zagonetke su prilagođene ciljanoj dobnoj skupini učenika, ali tako da nije potrebno predznanje o samoj knjizi, nego su uzeti motivi iz djela. Predviđeno je trajanje provedbe sobe za bijeg 20 minuta.

3.3. Opis uzorka

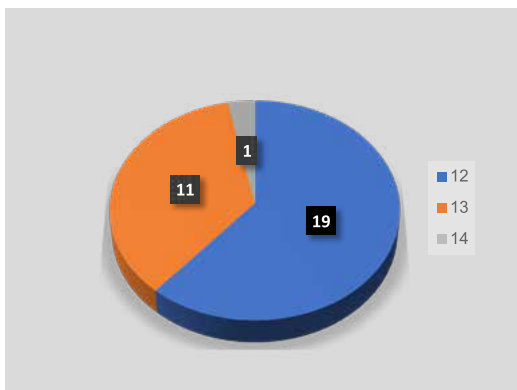
U istraživanju je sudjelovao 31 ispitanik 6. razreda OŠ *Ivana Mažuranića*, Vinkovci. Ženskoga spola bilo je 18 ispitanica, a muškoga 13 ispitanika, kao što je prikazano na *Slici 1*. 19 ispitanika bilo je u dobi od 12 godina, 11 ispitanika u dobi od 13 godina, a 1 ispitanik u dobi od 14 godina, kao što je vidljivo na *Slici 2*.

¹ U okviru akcijskoga istraživanja korištena je soba za bijeg u virtualnome okruženju te je istraživano djelovanje sobe za bijeg na motivaciju za čitanje i mišljenje učenika o njenom učinku na njihovu motivaciju za čitanje. U radu je upotrebljavan termin akcijsko istraživanje u značenju vrste neempirijskih neeksperimentalnih istraživanja s ciljem unaprjeđenja prakse i kvalitete njenoga razumijevanja (Winter, Munn-Giddings, 2001), a provode se u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi konkretne društvene zajednice.

Slika 1: Spol ispitanika



Slika 2: Dob ispitanika



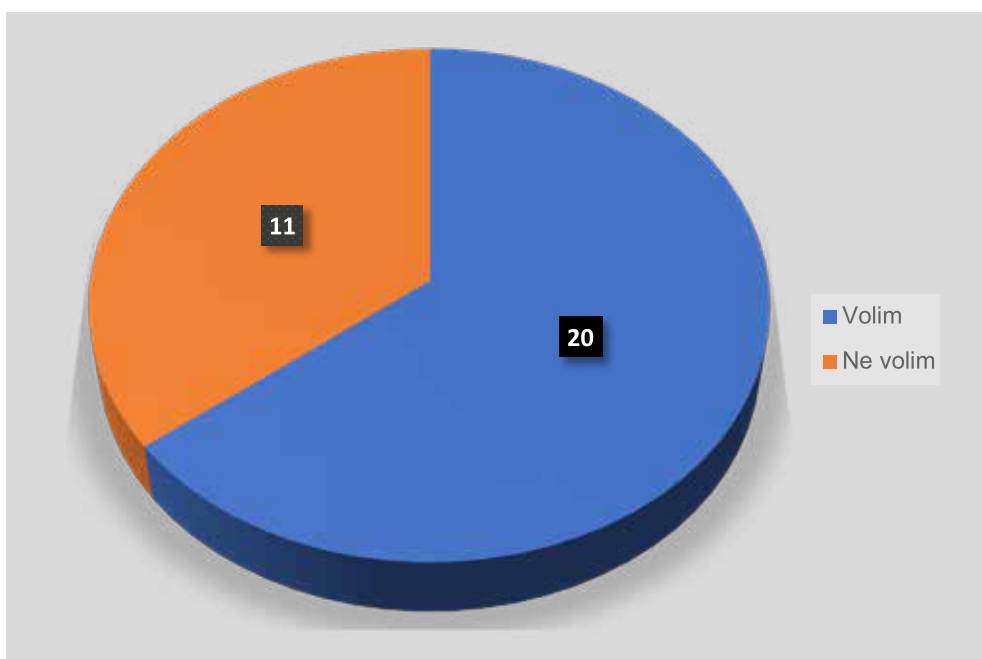
4. Rezultati istraživanja

U sljedećemu poglavlju prikazat ćemo rezultate istraživanja, i to prema polaznim istraživačkim pitanjima.

4.1. Motiviranost učenika za čitanje (IP1)

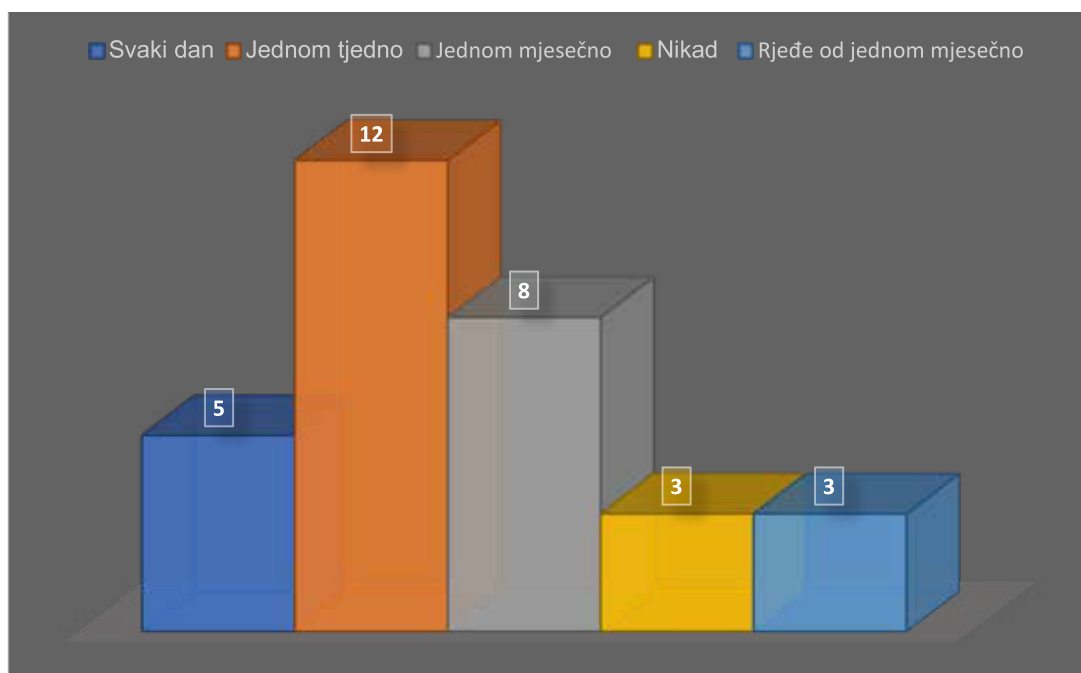
O motiviranosti učenika za čitanje, odnosno vole li čitati, tko ih može potaknuti na čitanje te kako ih se može potaknuti istražilo se prvim istraživačkim pitanjem (IP1: *Kakva je motiviranost učenika za čitanje?*) za koje su postavljena četiri pitanja u anketnome upitniku. Na postavljeno pitanje: *Voliš li čitati u slobodno vrijeme, iz hobija ili užitka?* 20 je ispitanika odgovorilo potvrdno, odnosno da voli čitati, dok je 11 njih odgovorilo da ne voli čitati u slobodno vrijeme, iz hobija ili užitka, kao što pokazuju rezultati prikazani na Slici 3.

Slika 3: Ljubav prema čitanju u slobodno vrijeme, iz hobija ili užitka



Na pitanja da obrazlože svoj odgovor zašto vole ili ne vole čitati neki su od odgovora ispitanika da im je čitanje zanimljivo, da proširuje znanje i vokabular, a odgovori su kako slijedi: „čitanje mi je zanimljivo i zabavno i ubija mi dosadu“, „daje mi poruku u životu“, „mislim da je to važno za moje obrazovanje“, „opušta me“, „mogu pobjeći iz stvarnoga svijeta i pobjeći od svih mojih problema“, „napravi me sretnim“. Učenici koji ne vole čitati navode sljedeće razloge za to: „ne da mi se“, „nemam vremena“ i „ne znam dobro čitati“.

Na pitanje „Koliko često čitaš u slobodno vrijeme, iz hobija i užitka?“ 12 je ispitanika dalo odgovor „jednom tjedno“, 8 ispitanika odgovorilo je da čita „jednom mjesečno“, 5 ispitanika čita svaki dan, 3 ispitanika čitaju rjeđe od jednom mjesečno i 3 ispitanika ne čitaju nikad. Rezultati su prikazani na Slici 4.

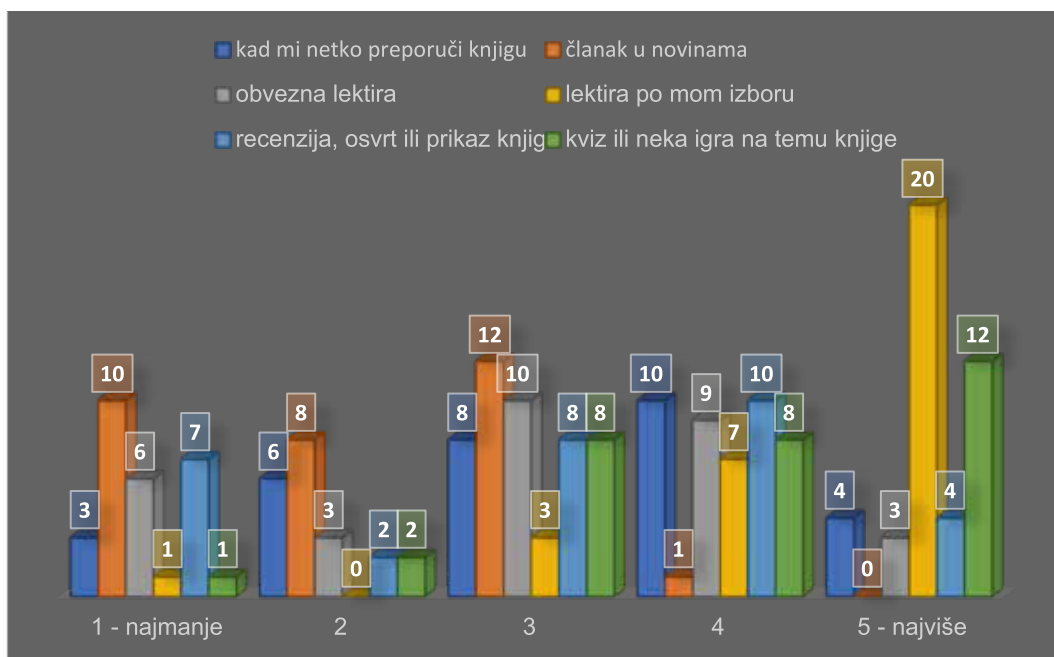


Slika 4: Učestalost čitanja učenika u slobodno vrijeme, iz hobija ili užitka

4.2. Poticajni i motivirajući načini poticanja čitanja (IP2)

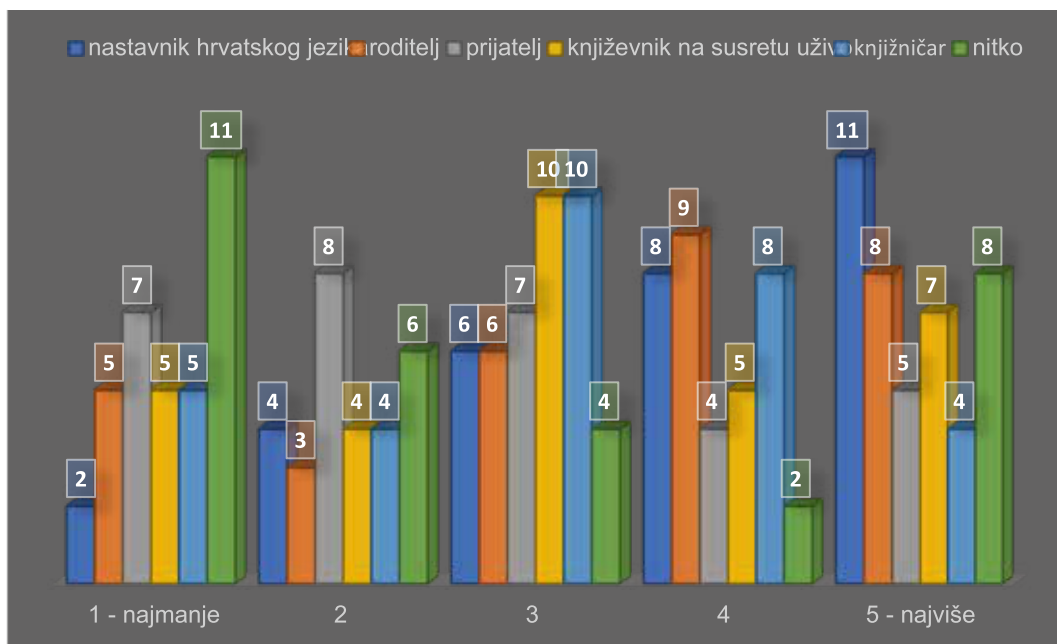
Da bi se utvrdilo što ispitanike može potaknuti i motivirati na čitanje u slobodno vrijeme, postavljeno im je pitanje *U kojoj te mjeri može potaknuti na čitanje sljedeće: kad ti netko preporuči knjigu, lektira po tvom izboru, članak u novinama, recenzija, osvrt ili prikaz knjige, obvezna lektira, kviz ili neka druga igra na temu knjige?* te im je ponuđena skala 1 – 5 pri čemu je 1 najmanje, a 5 najviše. Najveći broj ispitanika, njih 20, izjasnilo se da ih lektira po osobnome izboru najviše može potaknuti na čitanje, a 12 njih označilo je da ih kviz ili neka druga igra na temu knjige najviše može potaknuti na čitanje dok je po 4 ispitanika označilo da ih najviše potakne nečija preporuka te recenzija/osvrt/prikaz knjige, dok je samo 3 njih odgovorilo da ih obvezna lektira može najviše potaknuti na čitanje u slobodno vrijeme. Ispitanici su vrlo često odabirali članak u novinama kao odgovor što ih najmanje može potaknuti na čitanje, kao što je vidljivo iz rezultata prikazanih na Slici 5.

Slika 5: Poticanje na čitanje knjige u slobodno vrijeme



Tko ispitanike potiče na čitanje istražilo se postavljanjem pitanja *Tko te i u kojoj mjeri može potaknuti na čitanje knjiga?* te su ponuđeni odgovori kako slijedi: nastavnik hrvatskoga jezika, roditelj, prijatelj, književnik na susretu uživo, knjižničar, nitko, te je ponuđena skala od 1 – 5 pri čemu je 1 najmanje, a 5 najviše.

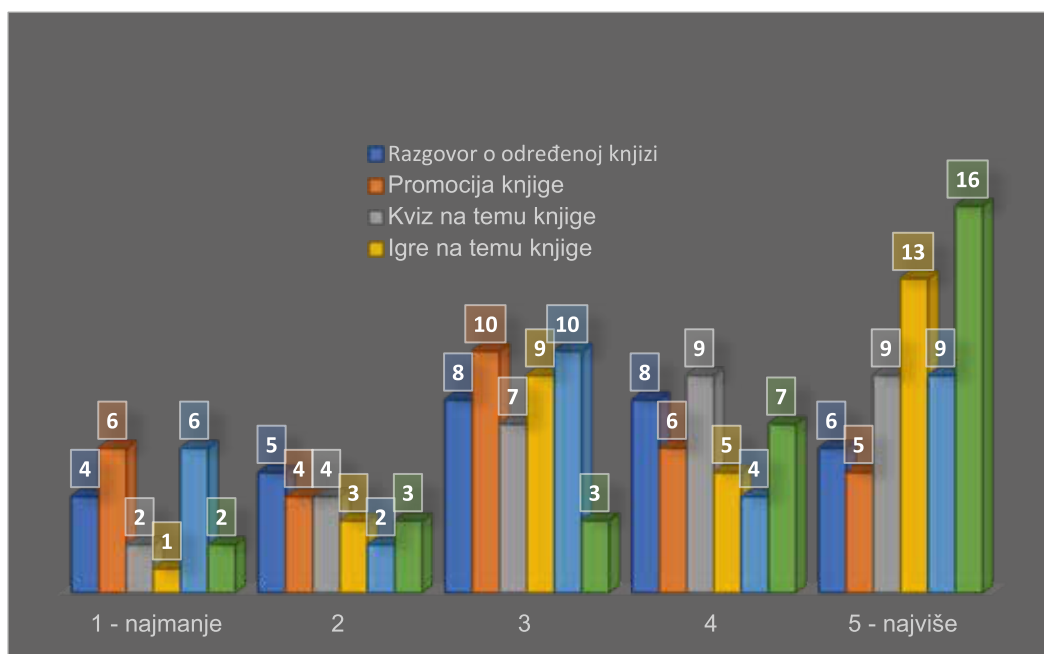
Slika 6: Poticanje na čitanje knjiga u slobodno vrijeme



Na navedeno pitanje s najvišom vrijednošću (5) 11 je ispitanika ocijenilo da ih nastavnik hrvatskoga jezika najviše može potaknuti na čitanje knjiga, potom 8 njih da ih najviše na čitanje može potaknuti roditelj, 7 književnik uživo, ali 8 njih je označilo da ih nitko ne može najviše potaknuti na čitanje, a rezultati su prikazani na Slici 6.

Drugo istraživačko pitanje: *Koje načine učenici smatraju poticajnim i motivirajućim za čitanje?* (IP2) istražilo se anketnim pitanjem: *U kojoj mjeri bi te se na sljedeće načine bilo moguće zainteresirati i potaknuti na čitanje?* Ponuđeni su sljedeći odgovori: razgovor o određenoj knjizi, susret s književnikom, promocija knjige, kviz na temu knjige, igre na temu knjige, igre, zagonetke, križaljke i kvizovi uklopljeni i objedinjeni u priču u kojoj se radi o knjizi na koju se te igre odnose te je ponuđena skala od 1 do 5 pri čemu je 1 najmanje, a 5 najviše. Najveći broj (16) ispitanika izjasnio se da ih zainteresirati i potaknuti na čitanje najviše mogu (vrijednost 5 na skali) igre, zagonetke, križaljke i kvizovi uklopljeni i objedinjeni u priču u kojoj se radi o knjizi na koju se te igre odnose. Istom je vrijednošću označilo 13 ispitanika da ih najviše mogu potaknuti igre na temu knjige te 9 ispitanika za kviz na temu knjige i 9 susret s književnikom. Ocjenom 4 na skali još se 7 ispitanika izjasnilo da ih mogu potaknuti igre, zagonetke, križaljke i kvizovi uklopljeni i objedinjeni u priču u kojoj se radi o knjizi na koju se te igre odnose te 9 ispitanika da je to kviz na temu knjige, zatim 8 ispitanika da ih razgovor o knjizi može vrlo puno potaknuti na čitanje. Rezultati su prikazani na Slici 7.

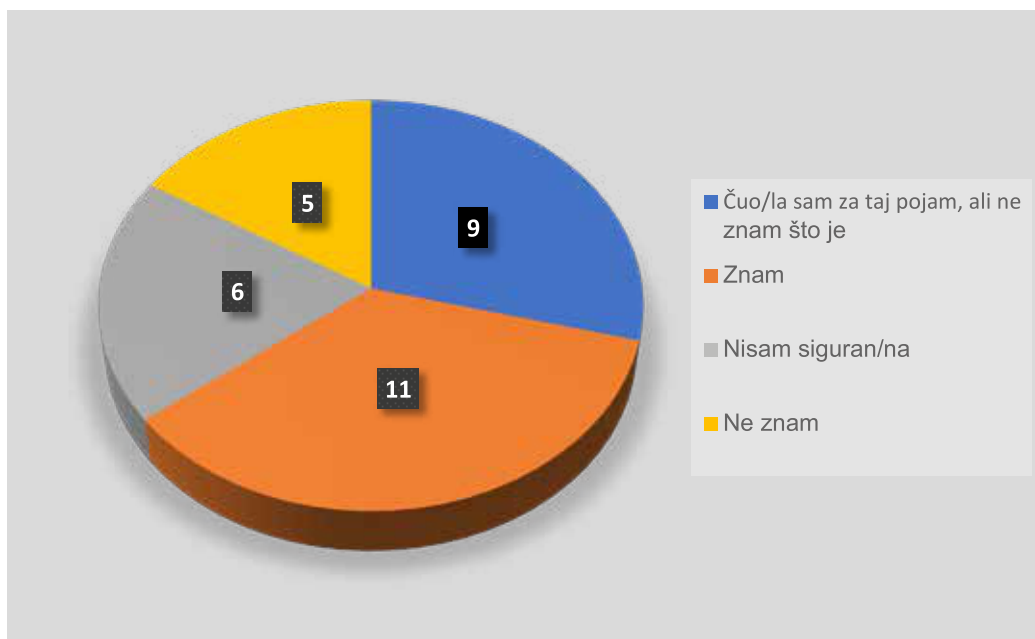
Slika 7: Načini koji potencijalno mogu potaknuti na čitanje knjiga



4.3. Djelovanje sobe za bijeg na motivaciju za čitanje (IP3)

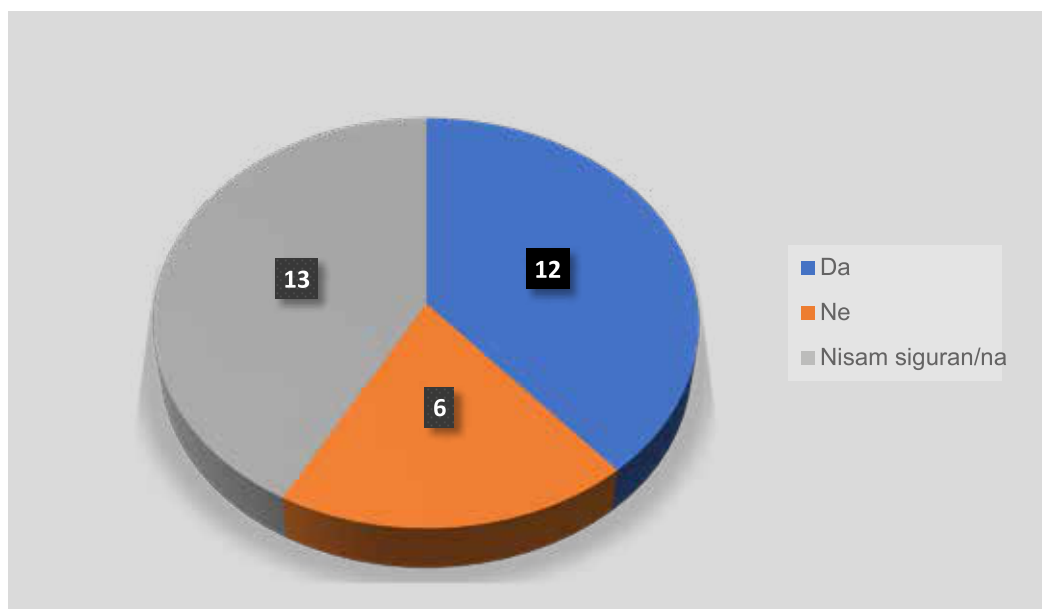
Da bi se dobili odgovori na treće istraživačko pitanje: *Ima li soba za bijeg pozitivan učinak na motivaciju učenika za čitanje?* postavilo se 6 pitanja u upitniku s jednim potpitanjem. Dva pitanja postavljena su prije, a ostala nakon akcijskoga istraživanja u kojoj je primijenjena virtualna soba za bijeg. Prije provedbe sobe za bijeg postavljeno je pitanje *Znaš li što je soba za bijeg ili escape room?* Na to pitanje 11 je ispitanika odgovorilo da zna što je soba za bijeg, 9 da je čulo za taj pojam, ali ne znaju što je, 6 ih nije sigurno, a 5 ih ne poznaje navedeni pojam kao što je prikazano na Slici 8.

Slika 8: Poznavanje pojma soba za bijeg



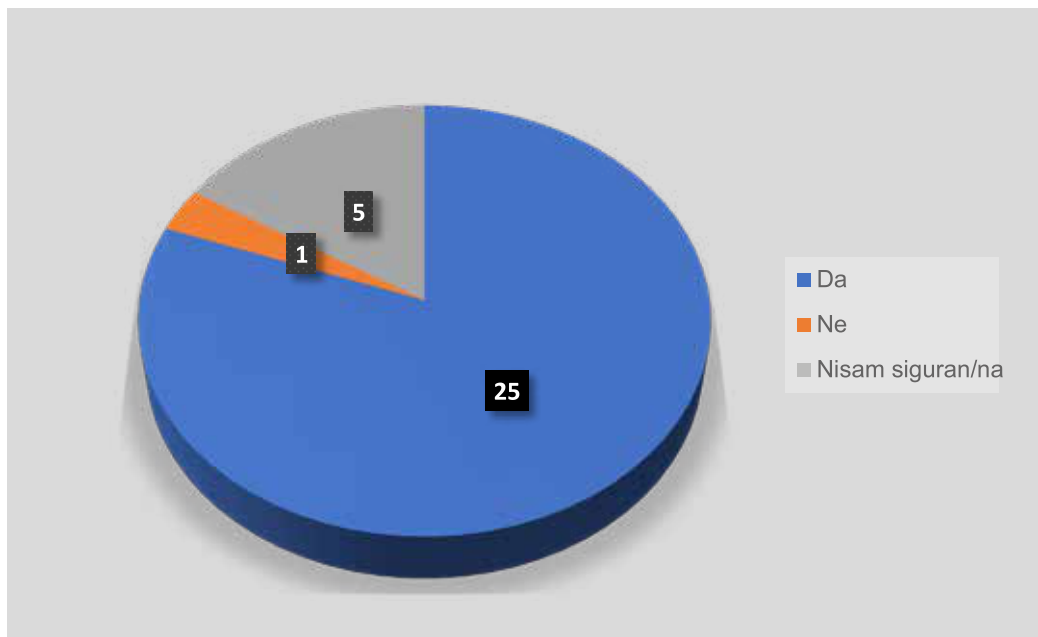
Pitanjem *Jesi li se ikad susreo s načinom/metodom sobe za bijeg, engl. escape room?* nastojalo se doznati o polaznome prethodnom iskustvu ispitanika sa sobom za bijeg te su dobiveni sljedeći rezultati: 13 ispitanika nije sigurno je li se ranije susrelo sa sobom za bijeg, 12 ispitanika susrelo se, a 6 ispitanika nije se ranije susrelo sa sobom za bijeg kao što je prikazano na Slici 9.

Slika 9: Polazno iskustvo sa sobom za bijeg



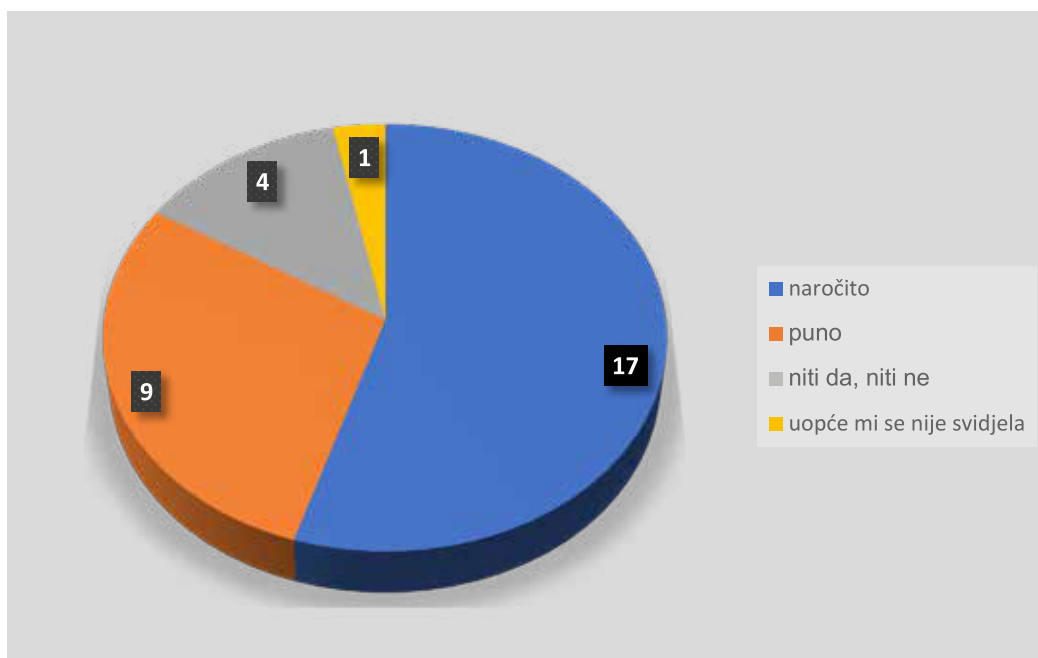
Da bi se utvrdila razlika u poznavanju sobe za bijeg, prije i poslije provedbe akcijskoga istraživanja postavljeno je pitanje o poznavanju toga pojma pitanjem *Znaš li što je soba za bijeg ili engl. escape room?* Da znaju što je soba za bijeg, izjavilo je 25 ispitanika nakon provedbe sobe za bijeg, 5 ispitanika nije sigurno poznaje li pojam soba za bijeg ni nakon provedbe sobe za bijeg dok je 1 ispitanik potvrdio nepoznavanje pojma. Dobiveni rezultati prikazani su na Slici 10.

Slika 10: Poznavanje pojma sobe za bijeg



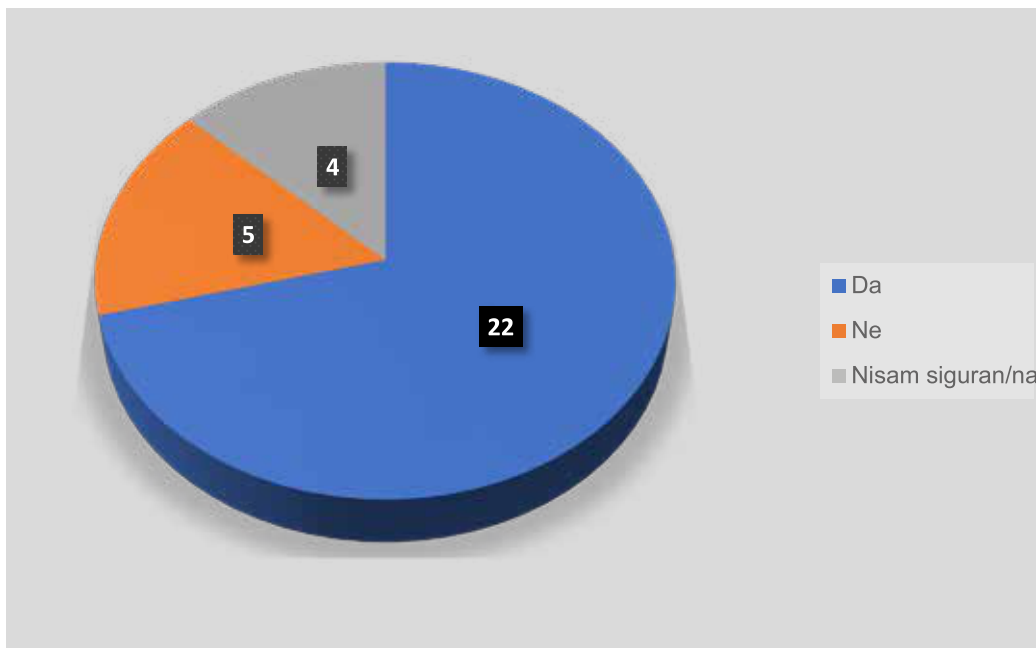
Na pitanje *U kojoj ti se mjeri soba za bijeg sviđjela?* 17 je ispitanika odgovorilo da im se naročito sviđjela, 9 da im se jako sviđjela, 4 ispitanika na to su pitanje odgovorili s niti da, niti ne, dok je 1 ispitanik odgovorio da mu se nije sviđjela soba za bijeg kao što je prikazano na Slici 11.

Slika 11: Intenzitet dopadnosti sobe za bijeg



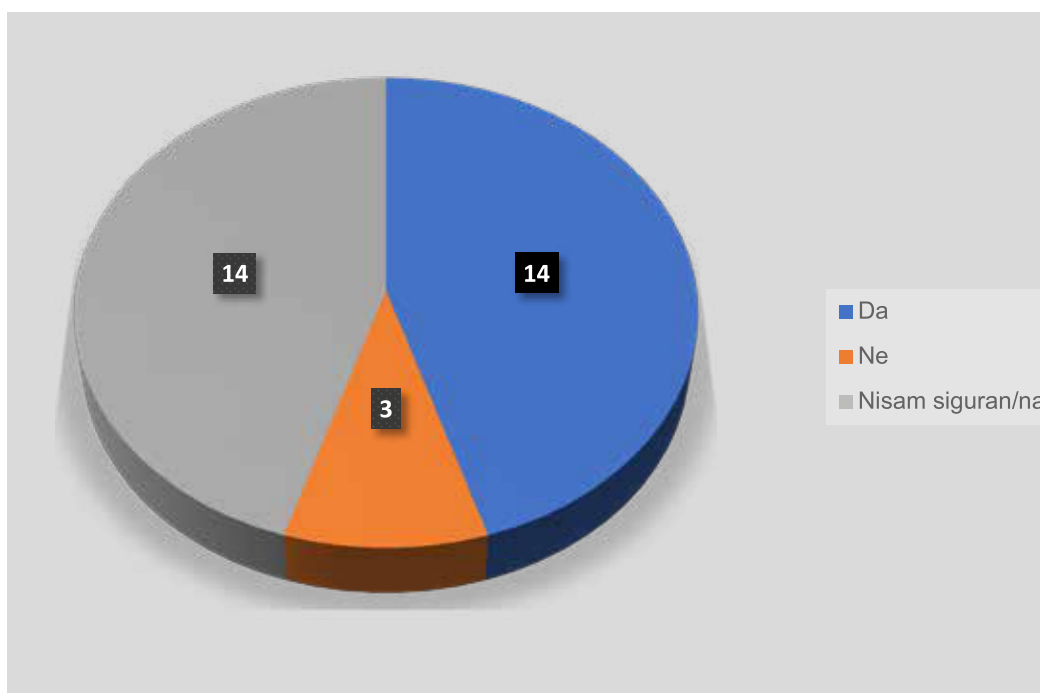
Budući da soba za bijeg može postojati u virtualnome i u stvarnome okruženju, ispitanike se pitalo *Bi li ti bilo zanimljivo da se soba za bijeg provede uživo umjesto online?* Na to je pitanje 22 ispitanika odgovorilo da bi im se sviđjela soba za bijeg uživo, 5 ispitanika da im se ne bi sviđjela, 4 ispitanika nije bilo sigurno u svoj odgovor. Rezultati su prikazani na Slici 12.

Slika 12: Mišljenje o potencijalnoj dopadnosti sobe za bijeg ostvarene u stvarnome okruženju



Pitanjima *Hoćeš li pročitati knjigu Kronike iz Narnije?* te *U kojoj te mjeri soba za bijeg potakla na čitanje knjige Kronika iz Narnije?* nastojalo se utvrditi je li soba za bijeg djelovala poticajno na motivaciju za čitanje knjige na temu koje je soba za bijeg iz ovoga istraživanja i osmišljena. Kao što je prikazano na Slici 13, 14 je ispitanika odgovorilo da će pročitati navedenu knjigu, 14 je ispitanika odgovorilo da nije sigurno hoće li pročitati knjigu dok je 3 ispitanika odgovorilo da neće pročitati tu knjigu. O tome u kojoj ih je mjeri soba za bijeg potakla na čitanje knjige *Kronike iz Narnije*, 8 je ispitanika odgovorilo da ih je izrazito potakla, 11 ispitanika da ih je potakla, 9 ispitanika da ih je niti potakla, niti nije, 2 ispitanika da ih nije potakla te 1 ispitanik da ga nije potakla.

Slika 13: Motiviranost za čitanje knjige *Kronike iz Narnije*

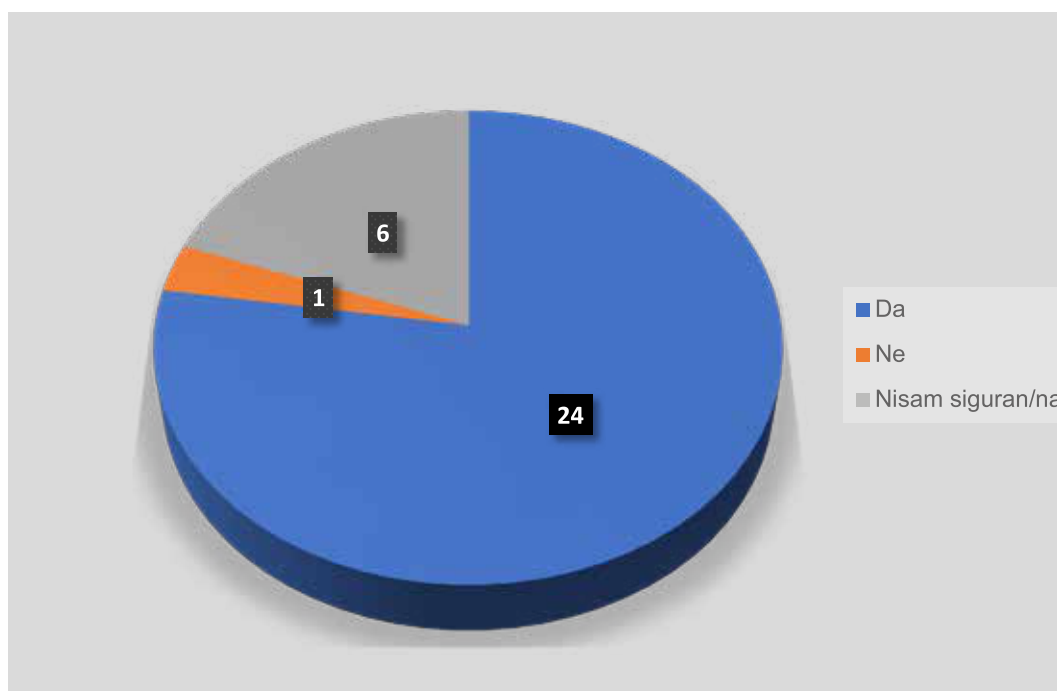


Slika 14: Potaknutost na čitanje knjige *Kronike iz Narnije* sobom za bijeg



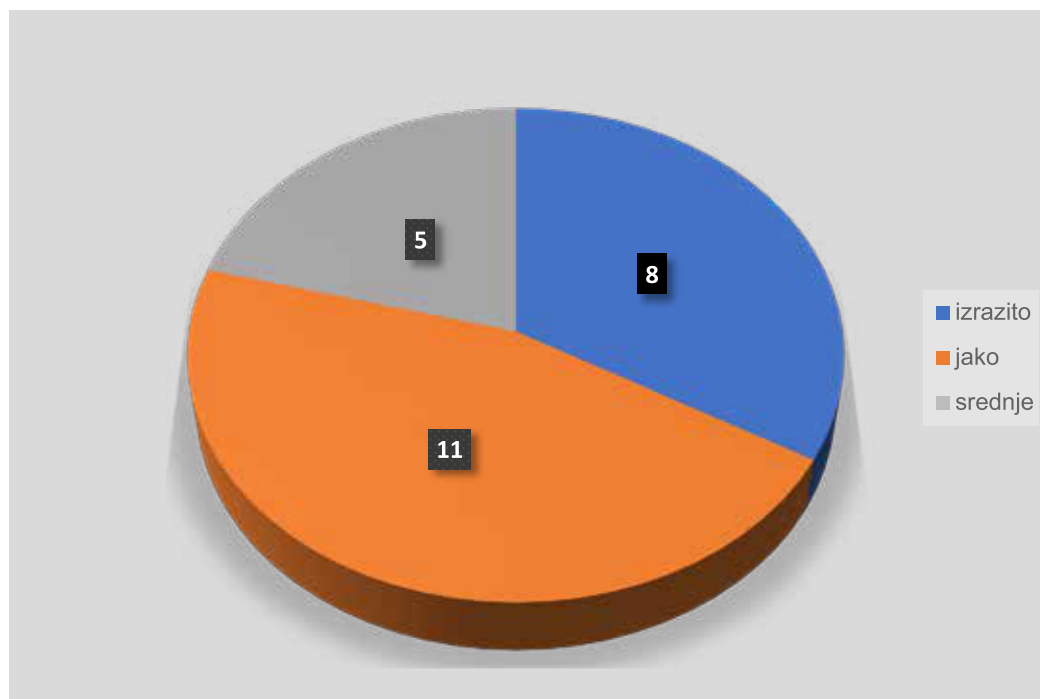
Mišljenje o tome može li soba za bijeg potaknuti učenike na čitanje knjige istraženo je pitanjem u upitniku koje je glasilo: *Po tvome mišljenju može li soba za bijeg potaknuti učenika na čitanje?* te su dobiveni sljedeći rezultati: 24 ispitanika smatra da soba za bijeg može potaknuti učenike na čitanje knjige, 6 učenika nije sigurno u svoj odgovor, dok 1 ispitanik smatra da soba za bijeg ne može potaknuti učenike na čitanje knjige. Rezultati su prikazani na Slici 15.

Slika 15: Mišljenje o mogućnosti poticajnog djelovanja sobe za bijeg na motivaciju učenika za čitanje



Ispitanike se pitalo također o njihovu mišljenju o tome u kojoj mjeri soba za bijeg može potaknuti učenike na čitanje knjige te su dobiveni rezultati kako slijedi: 11 ispitanika smatra da soba za bijeg jako može potaknuti na čitanje, 8 učenika smatra da može izrazito potaknuti dok 5 ispitanika smatra da soba za bijeg u srednjoj mjeri može učenike potaknuti na čitanje kao što je prikazano na *Slici 16*.

Slika 16: Mišljenje o intenzitetu mogućeg poticajnog djelovanja sobe za bijeg na motivaciju učenika za čitanje



Da bi se dobili odgovori na pitanje zašto ispitanici smatraju da ih soba za bijeg može motivirati na čitanje, postavljeno im je pitanje: *Možeš li objasniti svoj odgovor na prethodno pitanje, zbog kojeg dijela escape rooma smatraš da djeluje poticajno na čitanje?* Ispitanici su dali sljedeća obrazloženja: „Escape room po meni je zanimljiva i zabavna aktivnost. Ako se nekome sviđa igra, sviđet će mu se i knjiga.”; „Jer bi probudilo maštu u nama i neko zanimanje.”; „Jer je dosta zanimljivo i možeš upoznati likove i o čemu se u knjizi radi.”; „Jer me nekako uzbuđi i da mi razlog za razmišljanje i poticaj.”; „Jer te uči novim stvarima iz knjige kroz igru.”; „Mislim da bi neke osobe potaknuo dio s lokotima.”; „Mislim da je zanimljivo i da svatko tko voli fantazije bi čitao ovo. Nakon što riješe escape room sviđela bi im se knjiga jer nije obična i o stvarnom životu, nego je jako maštovito.”; „Može ih potaknuti na čitanje zbog zagonetki.”; „Pa mislim da bi svi dijelovi mogli poticati na čitanje.”; „Prije svega jako je zanimljivo i mislim da bi to svako dijete trebalo vidjeti.”; „Zanimljivo je i može puno naučiti.”; „Zato što je escape room zabavan i potiče na razmišljanje.”; „Zbog zanimljivih zagonetki poput otključavanja lokota.”

5. Rasprava

Polazište za istraživanje motiviranosti učenika za čitanje bila su pitanja o tome vole li čitati i koliko čitaju. Iz rezultata se da iščitati da većina učenika uključena u ovo istraživanje voli čitati i čita, što je suprotno od rezultata velikih istraživanja kao što su PISA (OECD, 2022) i PIRLS (IEA, 2022). Razloge zbog kojih učenici vole čitati moguće je svesti na sljedeće: čitanje zbog zabave, zbog bijega od stvarnosti te zbog obogaćivanja vokabulara i proširivanja znanja, što odgovara općenitim funkcijama čitanja koje navodi Tomašević (2008). Rezultati pokazuju da mali broj učenika čita svakodnevno, najveći broj njih čita tek jednom tjedno ili jednom mjesečno. Razlozi zašto učenici ne čitaju češće mogu biti da nemaju vremena ili da nisu baš vješti čitači jer su to odgovori onih koji ne vole čitati, no razlozi mogu biti i drugi, kao, primjerice, što ne mogu pronaći ono što ih zanima.

5.1. Poticajni i motivirajući načini poticanja čitanja

Najveći broj učenika na čitanje može potaknuti kad im se zada da za lektiru pročitaju nešto prema osobnome izboru što je sukladno rezultatima Edmunds i Bauserman (2006) te kviz ili neka druga igra na temu knjige. Kada je riječ o osobama koje djeluju motivirajuće na njih u pogledu čitanja, najveći broj učenika izjašnjava se ocjenom koje govore da ih najviše na čitanje mogu potaknuti sljedeće osobe: nastavnici hrvatskoga jezika, roditelji i knjižničari, a potom s nešto nižim ocjenama slijede književnik na susretu uživo te prijatelj. O osobnome mišljenju o načinima na koje bi ih se potencijalno moglo potaknuti na čitanje najveći broj učenika izjasnio se da su to igre, zagonetke, križaljke i kvizovi uklopljeni i objedinjeni u priču u kojoj se radi o knjizi na koju se te igre odnose, zatim igre na temu knjige što odgovara rezultatima te kvizovi koji su u suglasju s istraživanjima o igrifikaciji kao načinu koji djeluje poticajno i motivirajuće (Sánchez-Martín i sur., 2017; Zamora-Polo i sur., 2019).

5.2. Poticajan učinak sobe za bijeg na motivaciju za čitanje

Provedbom akcijskoga istraživanja primjenom virtualne sobe za bijeg upoznalo se učenike s njome. Većini učenika soba za bijeg naročito se ili jako sviđela te smatraju da bi im se sviđela soba za bijeg kada bi bila organizirana u realnome, fizičkome okruženju umjesto virtualno. Više od polovice učenika izjasnilo se da ih je soba za bijeg izrazito potakla ili potakla na čitanje djela knjige *Kronike iz Narnije* zbog teme i motiva koje su se provlačili kroz sobu za bijeg te se mnogo učenika izjasnilo da će pročitati navedeno djelo.

Zaključak

Rezultati koje učenici iz Hrvatske postižu u istraživanjima kojima se istražuju različite vrste pismenosti upućuju na potrebu neprestanoga, sustavnoga i sve intenzivnijega poticanja motivacije za čitanje. Aktivnosti poticanja i promoviranja čitanja svakako neizostavno pokreću ili se u njih uključuju dionici odgojno-obrazovnoga procesa, ali i oni kojima je uloga podržavati čitanje u svrhu stjecanja boljih ishoda učenja i odgojno-obrazovnoga procesa u cjelini (npr. školske knjižnice), zatim ustanove kojima je poticanje čitanja u cilju radi podizanja kulture čitanja čitavoga naroda (npr. narodne knjižnice) i drugi. Svi naponi koji se u tome smjeru ulažu i načini na koje se to čini hvale su vrijedni. Potrebno je također istraživati i pronalaziti uvijek nove načine kojima će se postizati pozitivni učinci na motivaciju za čitanje. Većina učenika obuhvaćenih ovim istraživanjem voli čitati u slobodno vrijeme, no isto tako je puno onih koji čitati ne vole. Izrazito je mali broj učenika koji svakodnevno čita u slobodno vrijeme. Učenici vrlo dobro prihvaćaju sobu za bijeg kao nov način poticanja čitanja. Mišljenja su da se igrifikacijom, odnosno načinima koji podrazumijevaju i uključuju različite načine i oblike igre, kojima pripada i soba za bijeg, može potaknuti učenike na čitanje zbog obilježja zanimljivosti, maštovitosti, igre jer djeluje poticajno na razmišljanje i potiče uključenost.

Ovo istraživanje među prvim je istraživanjima koje uključuje jedan nov način poticanja motivacije za čitanje – sobu za bijeg, koji dosad nije uključivan u istraživanja motivacije za čitanje. Soba za bijeg u virtualnome okruženju potiče motivaciju za čitanje te je učenici smatraju načinom koji može snažno motivirati na čitanje. Soba za bijeg kao način koji djeluje poticajno na interes i motivaciju u Hrvatskoj je oskudno istražen općenito pa tako i u području čitanja. Stoga se vrijednost ovoga rada ogleda u doprinosu znanosti kojih je predmet istraživanja čitanje i motivacija, ali jednako tako vrijednost rada moguće je prepoznati u praktičnim implikacijama poboljšanja, unaprjeđenja i poticanja motivacije za čitanje.

Istraživanje je provedeno na malom uzorku, no s obzirom na veliku podudarnost s rezultatima prethodnih istraživanja uloge sobe za bijeg u učenju ovo istraživanje može poslužiti u donošenju zaključaka u vidu preporuka za djelovanje u praksi nastavnika hrvatskog jezika, knjižničara, ali i drugih osoba koja se bave djecom i mladima u bilo kojemu kontekstu koji uključuje čitanje.

Preporuke za poticanje motivacije na čitanje su kako slijedi:

- učenicima što češće omogućavati da sami odabiru što će čitati
- činiti knjige dostupnima, davati ih mladima u ruke, nuditi ih
- istraživati što učenike zanima, o kojim temama bi voljeli čitati te im kontinuirano pomagati u pronalaženju literature koja odgovara njihovim interesima
- neprestano osvješćivati vlastitu ulogu u poticanju mladih na čitanje (napose nastavnici hrvatskog jezika)
- osmišljavati načine koji uključuju različite oblike igre kao što su kvizovi, igre na temu knjige i sl.
- u aktivnostima poticanja čitanja uključivati načine i metode koji potiču angažman učenika, odnosno aktivnu uključenost
- uključiti sobu za bijeg kao metodu za kontinuiranu provedbu aktivnosti poticanja čitanja te je osmišljavati i provoditi u virtualnom i stvarnom okruženju.

Za potvrdu rezultata ovoga istraživanja svakako je uputno istraživanje provesti na većem uzorku, odnosno na većem broju malih uzoraka (s obzirom na to da akcijska istraživanja iziskuju provedbu na malome uzorku). Ovo istraživanje otvara nova pitanja odnosno prostor za istraživanja, kao, primjerice, o razlozima zbog kojih mladi ne čitaju u slobodno vrijeme, a vole čitati.

Literatura

- Bauserman, Kathryn L.; Edmunds, Kathryn M. 2006. "What Teachers Can Learn about Reading Motivation through Conversations with Children". *The Reading Teacher*. Vol. 59. No. 5. 414–424.
- Ciampa, Katia. 2016. "Reading in the Digital Age: Using Electronic Books as a Teaching Tool for Beginning Readers". *Canadian Journal of Learning and Technology*. Vol. 38. No. 2. 1–26.
- Coffman-Wolph, Stephany; Gray, Kimberlyn; Pool, Marcia. 2018. "Designing an Escape Room Game to Develop Problem Solving and Spatial Reasoning Skills". *ASEE IL-IN Section Conference*. 5 <https://docs.lib.purdue.edu/aseeil-insectionconference/2018/innov/5> (pristupljeno 10. prosinca 2021.)
- Deci, Edward L. 1971. "Effects of Externally Mediated Rewards of Intrinsic Motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 18. No. 1. 105–115.
- Deci, Edward L. 1972a. "Intrinsic Motivation, Extrinsic Reinforcement, and Inequity". *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 22. No. 1. 113–120.
- Deci, Edward L. 1972b. "The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation". *Organizational Behavior and Human Performance*. Vol. 8. No. 2. 217–229.
- Deterding, Sebastian et al. 2011. "From game design elements to gamefulness: defining 'gamification'". *MindTrek'11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040> (pristupljeno 10. prosinca 2021.)
- Dichev, Christo; Dicheva, Darina. 2017. "Gamifying Education: What is Known, What is Believed and What Remains Uncertain: a Critical Review". *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Vol. 14. No. 9. 1–36. <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0042-5> (pristupljeno 10. prosinca 2021.)
- Dweck, Carol S.; Elliott, Elaine S. 1983. "Goals: An Approach to Motivation and Achievement". *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 54. No. 1. 5–12.
- Eccles, Jacquelynne S.; Wigfield, Allan; Schiefele, Ulrich. 1998. "Motivation to succeed" In: *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social Development*. Eds.: W. Damon & N. Eisenberg. Wiley. New York. 601–642.
- Ebner, Martin; Holzinger, Andreas. 2007. "Successful implementation of user centered game based learning in higher education: An example from civil engineering". *Computers & Education*. Vol. 49. No. 3. 873–890.
- Etički kodeks istraživanja s djecom. 2020. Ur. Marina Ajduković i Gordana Keresteš. https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Socijalna%20politika/NEPID/Eti%C4%8Dki%20kodeks%20istra%C5%BEivanja%20s%20djecom_%20revidirana%20verzija%202020.pdf (pristupljeno 10. prosinca 2021.)

- Guthrie, John T.; Wigfield, Allan; You, Wei. 2000. "Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading". In: *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer Science. New York. 601–634.
- Guthrie, John T. et al. 1999. "Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount". *Scientific Studies of Reading*. Vol. 3. 231–256.
- Hamari, Juho; Koivisto, Jonna; Majuri, Jenni. 2018. "Gamification of Education and Learning: A Review of Empirical Literature". *Proceedings of the 2nd International GamiFIN Conference, GamiFIN 2018*. Vol. 2186. CEUR-WS. 11–19. <http://ceur-ws.org/Vol-2186/paper2.pdf> (pristupljeno 10. prosinca 2021.)
- Hamari, Juho; Koivisto, Jonna; Sarsa, Harri. 2014. "Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification". *47th Hawaii international conference on system sciences*. 3025–3034.
- Lepper, Mark R.; Greene, David. 1975. "Turning Play Into Work: Effects of Adult Surveillance and Extrinsic Rewards on Children's Intrinsic Motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 31. 479–486.
- Lepper, Mark R.; Greene, David; Nisbett, Richard E. 1973. "Understanding Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Rewards". *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 28. No. 1. 129–137.
- Loveland, Kathryn K.; Olley, J. Gregory. 1979. "The Effect of External Reward on Interest and Quality of Task Performance in Children of High and Low Intrinsic Motivation". *Child Development*. Vol. 50. 1207–1210.
- Majuri, Jenni; Koivisto, Jonna; Hamari, Juho. 2018. "Gamification of Education and Learning: A Review of Empirical Literature". *Proceedings of GamiFIN Conference*. Pori, Finland. 11–19.
- Markočić Dekanić, Ana et al. 2019. *PISA 2018: rezultati, odrednice i implikacije. Međunarodno istraživanje znanja i vještina učenika*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Zagreb.
- McKenna, Michael C.; Kear, Dennis J.; Ellsworth, Randolph A. 1995. "Children's Attitudes Toward Reading: A National Survey". *Reading Research Quarterly*. 934–956.
- McQuillan, Jeff. 1997. *Acces to Print and Formal Instruction in Reading Acquisition: Disertation*. University of Southern California. Los Angeles.
- Mellado, Vicente et al. 2014. "Las emociones en la enseñanza de las ciencias / Emotions in Science Teaching". *Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 32. No. 3. 11–36.
- Morrow, Lesley M. 1992. "The impact of a Literature-based Program on Literacy Achievement, Use of Literature, and Attitudes of Children from Minority Backgrounds". *Reading Research Quarterly*. Vol. 27. 250–275.
- NCCVO. 2011. „Međunarodno istraživanje čitalačke pismenosti PIRLS“. <https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrazivanja/pirls/> (pristupljeno 14. prosinca 2021.)
- Nicholson, Scott. 2015. "Peeking Behind the Locked Door: a Survey of Escape Room Facilities". <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf> (pristupljeno 14. prosinca 2021.)
- OECD. 2022. Programme for International Student Assessment. <https://www.oecd.org/pisa/> (pristupljeno 15. lipnja 2022.)
- OECD iLibrary. 2018. "How Does PISA Define and Measure Reading Literacy?". https://www.oecd-ilibrary.org/education/how-does-pisa-define-and-measure-reading-literacy_etc4d0fe-en (pristupljeno 14. prosinca 2021.)
- OECD. 2018a. "PISA-Internationale Schulleistungsstudie der OECD Ländernotiz für Deutschland". https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA2018_CN_DEU_German.pdf (pristupljeno 16. prosinca 2021.)
- O'Flahavan et. al. 1992. "Poll results guide activities of research center". *Reading Today*. 12.
- Pan, Rui; Lo, Henry; Neustaedter, Carman. 2017. "Collaboration, Awareness, and Communication in Real-Life Escape Rooms". In: *Proceedings of the 2017 Conference on Designing Interactive Systems (DIS '17)*. Association for Computing Machinery New York, NY, USA. 1353–1364. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3064663.3064767> (pristupljeno 16. prosinca 2021.)
- Papastergiou, Marina. 2009. "Digital Game-Based Learning in High School Computer Science Education: Impact on Educational Effectiveness and Student Motivation". *Computers & Education*. Vol. 52. No. 1. 1–12.
- Pavey, Sarah. 2021. *Playing Game in the school Library: developing Game-Based Lessons and Using Gamification Concepts*. Facet publishing. London.
- Peti-Stantić, Anita. 2019. *Čitanjem do (spo)razumijevanja: od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Ljevak. Zagreb.
- IEA. 2022. PIRLS. Progress in International Reading Literacy Study. <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls> (pristupljeno 15. lipnja 2022.)
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. 2000. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". *Contemporary Educational Psychology* Vol. 25. No. 1. 54–67. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10620381> (pristupljeno 16. prosinca 2021.)

- Ross, Robert; Hall, Richard. 2021. "Towards Teaching Digital Electronics Using Escape Rooms". *Advances in Engineering Education*. Vol. 9. No. 2.
- Sánchez-Martín, Jesús et al. 2020. "Exit for success. Gamifying science and technology for university students using escape-room. A preliminary approach". *Heliyon*. Vol. 6. No. 7. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04340>. (pristupljeno 16. prosinca 2021.)
- Sánchez-Martín, Jesús; Canada-Canada, Florentina; Dávila-Acedo, Maria Antonia. 2017. "Just a game? Gamifying a General Science Class at University Collaborative and competitive work implications". *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 26. 51–59.
- Tomašević, Nives. 2008. „Istraživanje stajališta o čitanju i njihov utjecaj na nakladništvo“. *Libellarium*. Vol. 1. Br. 2. 221–242.
- Urđan, Tim; Schoenfelder, Erin. 2006. "Classroom Effects on Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships, and Competence Beliefs". *Journal of School Psychology*. Vol. 44. No. 5. 331–349.
- Veenman, Simon. 1984. "Perceived problems of beginning teachers". *Review of Educational Research*. Vol. 54. No. 2. 143–178.
- Warmelink Harald et al. 2017. "AMELIO: Evaluating the Team-building Potential of a Mixed Reality Escape Room Game". *CHI PLAY'17 Extended Abstracts: Extended Abstracts Publication of the Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play*. 111–123.
- Wigfield, Allan; Guthrie, John T. 1997. "Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading". *Journal of Educational Psychology*. Vol. 9. 420–432.
- Winter, Richard; Munn-Giddings, Carol. 2001. *A Handbook for Action Research in Health and Social Care*. Routledge. London.
- Zamora-Polo, Francisco et al. 2019. "Nonscientific University Students Training in General Science Using an Active-Learning Merged Pedagogy: Gamification in a Flipped Classroom". *Education Sciences*. Vol. 9. No. 4. 297. <https://www.mdpi.com/595784> (pristupljeno 16. prosinca 2021.)

FROM THE ESCAPE ROOM TO THE WORLD OF BOOKS: INVESTIGATION OF THE INFLUENCE OF THE ESCAPE ROOM ON STUDENTS' MOTIVATION FOR READING

International research findings have consistently shown that Croatian students underperform on tests in reading and other literacies, while many scholars indicate that young people's interest in reading decreases with age. To address these issues, educational and other institutions should strive to strengthen and improve their efforts to motivate children and young people to read. This goal may be achieved by designing and implementing various methods and programs to promote reading. One of the popular methods for facilitating learning in various age groups is the Escape room (real or virtual), which can also be used as a tool for enhancing reading motivation. The present research aims to determine primary school students' motivation for reading; to examine which methods stimulate their reading interest as well as whether and to what extent the Escape Room can facilitate young people's engagement in reading. The paper consists of created virtual escape room based on a popular literary work for young people. The set of riddles can be answered on the basis of the read book. The students who participated in the research answered questions regarding their interests and reading habits and whether they were motivated to read after participating in the second part of the research, in the virtual escape room. The research was conducted among sixth-graders by combining the action research and the quantitative questionnaire methods. Findings showed that students like to read, they read in their free time, and are motivated to read. Additionally, it was found that the virtual Escape Room motivated most participants to read the suggested work, while the majority of them reported that quizzes and games can enhance motivation for reading.

Key words: Escape Room, motivation, reading, primary school students

Vlatka MEDIĆ – Edita ROGULJ

ZASTUPLJENOST PRIKAZA RODNIH STEREOTIPA U SLIKOVNICAMA – KNJIŽNICE GRADA ZAGREBA, OGRANAK KNJIŽNICA TINA UJEVIĆA

Slikovnica je ilustrirana knjiga namijenjena djeci rane i predškolske dobi koju obilježava jednostavan sadržaj, likovno-estetsko oblikovanje te odgojno-obrazovne vrijednosti. Značajke roda kulturno su uvjetovane i naučene te se prenose generacijski kao skup nevidljivih pravila koja upravljaju rodnim odnosima i koja se izražavaju kulturnim nadogradnjama, odnosno normama i vrijednostima u društvu, institucijskoj razini u obitelji, obrazovnome sustavu te na razini socijalizacijskoga procesa. Kompleksnost utjecaja naglašava se Bronfenbrennerovom teorijom ekosustava koja ističe utjecaj pojedinca na sustav kao i utjecaj sustava na pojedinca. Cilj je istraživanja bio utvrditi prisutnost stereotipnih prikaza rodnih uloga u slikovnicama. Uzorak se temeljio na odabiru 100 slikovnica u Knjižnicama grada Zagreba, ogranku Knjižnice *Tina Ujevića*, i to prema preporuci knjižničarke. Slikovnice su bile izložene i ponuđene za čitanje na za to predviđenoj polici. Analizirane slikovnice posuđivane su od 1998. do 2020., a uključivale su domaće i strane autore i nakladnike. Slikovnice su posuđivane u vremenskom intervalu od deset tjedana, a svaki tjedan posuđeno je deset slikovnica. Istraživanje se temeljilo na analizi teksta i ilustracija s ciljem utvrđivanja učestalosti prikaza stereotipnih rodnih uloga, dominantnosti roda glavnih likova te načinu prikazivanja rodnih stereotipa. Rezultati upućuju na učestalost rodnih stereotipa u većini slikovnica koja je najčešće prikazana karakterizacijom likova uz naglašenu dominaciju glavnoga ženskog lika. Rezultati također upućuju i na potrebu odgojiteljeva osvješćivanja i prepoznavanja rodnih stereotipa u slikovnicama radi promicanja rodnih identiteta i jednakosti.

Ključne riječi: djeca rane i predškolske dobi, rodni identitet, rodne uloge, rodni stereotipi

Uvod

Prva knjiga za djecu pojavila se krajem 19. stoljeća, a do tada su djeca mogla čitati isključivo knjige koje temom, jezikom i rječnikom nisu odgovarale njihovoj razini razumijevanja (Hladikova, 2014). U povijesti knjige za djecu bile su dostupne obrazovanim bogatijim staležima zbog njihove visoke cijene. Razvojem tehnologije tiska dolazi do masovne proizvodnje knjiga i slikovnica te one postaju dostupne i srednjem sloju društva. Cjelokupan razvoj društva utječe na percepciju djeteta i djetinjstva te ono postaje uvaženo kao značajna etapa u procesu odrastanja. Novim pristupom mijenja se i tržište koje se sve više orijentira na proizvode namijenjene djeci. Upravo tada dolazi do globalnoga razvoja koji postavlja temelje za nove vrste književnosti, između ostalih i dječju književnost koja uključuje i slikovnice (Hladikova, 2014). Društvene promjene potiču tiskanje slikovnica prilagođenih djetetovoj razini razumijevanja, međutim borba za ženska prava i rodnu jednakost nije vidljiva u sadržaju suvremenih slikovnica. Brojna istraživanja (Anderson, Hamilton, 2007; Weitzman, 1972 prema Belamarić, 2009; Ernst, 1995; Temple, 1993 prema Mermelstein, 2018) pokazala su kako se učestalost rodnih stereotipa u slikovnicama ne smanjuje te kako i dalje dominiraju muški likovi. Utjecaj prikaza stereotipa u slikovnicama na dječja ponašanja i njihove stavove potvrdila je Ashton 1983. (prema Belamarić, 2009). Hamilton i suradnici (2006) svojim istraživanjem utvrdili su da prikaz roda i podzastupljenost ženskih likova nepovoljno utječu na dječji razvoj, ograničavaju njihove težnje ka karijeri, oblikuju njihove stavove o budućim roditeljskim ulogama, a utječu i na njihove osobine ličnosti. Ovime se upozorava na važnost izbora dječjih slikovnica, posebice u segmentu sadržaja s izraženim stereotipnim ponašanjima. Upravo navedeno temelj je rada u kojem se želi ispitati učestalost prikaza rodnih stereotipa u sadržaju slikovnica dostupnih djeci u Knjižnicama grada Zagreba, točnije ogranku Knjižnici *Tina Ujevića*.

1. Dječja slikovnica

„Dječje knjige pružaju poruke o dobru i zlu, o lijepom i ružnom, što je dostižno, a što izvan okvira – ukratko, o idealima i pravcima društva. Jednostavno rečeno, dječje knjige su proslava, reafirmacija i dominantan nacrt zajedničkih kulturnih vrijednosti, značenja i očekivanja.“ (McCabe i sur., 2011: 199). Slikovnica je knjiga namijenjena djeci rane i predškolske dobi koja pretežno sadrži slike i tekst ili se temelji isključivo na slikama i crtežima (Martinović, Stričević, 2011). Slikovnice mogu biti različitih oblika i napravljene od različitih materijala pa je primjerenije slikovnicu definirati kao „prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djeci“ (Martinović, Stričević, 2011: 40). Dječje slikovnice, uz svoju estetsku vrijednost, imaju i značajnu funkcionalnu ulogu. One potvrđuju zapažanja i iskustva zajednice, prenose određene kulturne, duhovne i društvene vrijednosti te potiču razvoj sposobnosti tumačenja slika i jezičnih vještina (Poon, 2016). Šišnović (2011: 9) navodi kako „slikovnica predstavlja skup odgojnih i obrazovnih sadržaja i vrijednosti koje trebaju međusobno korespondirati kako bi bile pravi izazov i poticaj“. Može se zaključiti da slikovnica ima značajnu ulogu u procesu djetetova odrastanja, stoga je važno pridati joj pažnju koju zaslužuje. Promatranje slika i čitanje teksta u slikovnici djeci pruža mogućnost usvajanja i razumijevanja kulturnih vrijednosti i pravila ponašanja (Poon, 2016). Boje, likovi, oblici, riječi i teme u dječjim slikovnicama temeljni su kontekst koji pomaže djeci u razvoju sposobnosti vizualnoga tumačenja sadržaja. Ilustracije određuju priču, scenu i doživljaj, definiraju i razvijaju likove, prikazuju perspektivu i osnažuju kulturne poruke ili tekstualne simbole. (Fang, 1996 prema Poon, 2016). Promatrajući ilustracije, dijete upoznaje i shvaća svijet oko sebe, čak i prije razvoja vještine čitanja (Hladikova, 2014). „Slika (ilustracija) ima značajan utjecaj na oblikovanje predodžbi i doživljaja svijeta kod djece predškolske dobi.“ (Martinović, Stričević, 2011: 56). Za razliku od navedenih autora Hameršak i Zima (2015: 164) navode kako „značenje slikovnice stvara se u međudjelovanju tekstualne i likovne slikovničke razine“. Pravo značenje slikovnice, dakle, nastaje zajedničkim snagama verbalne i vizualne komunikacije (Nikolajeva, 2003), stoga zajedničko čitanje slikovnice ili ilustrirane knjige odraslih i djece daje uvid u djetetovu percepciju i doživljaj pročitana sadržaja i važnost denotativne razine teksta i slike (Majhut, Batinić, 2001). Nadalje, slikovnicu se ne može definirati kao čistu književnu vrstu, već kao kombinaciju likovnoga i književnoga izraza (Crnković, Težak, 2002 prema Martinović i Stričević, 2011).

U klasifikaciji dječje književnosti Crnković i Težak (2002) kategoriziraju slikovnicu u skupinu prave dječje književnosti. Unatoč tomu, slikovnicu je teško opisati zbog nedostatka metajezika. Nikolajeva (2003) navodi da kriteriji koji se primjenjuju u proučavanju dječje književnosti nisu dovoljni za jasno definiranje slikovnice. Nedostatak kriterija u proučavanju dječje književnosti navodi na razmišljanje o načinu propitivanja kvalitete dječje slikovnice. Martinović i Stričević (2011) nadalje ističu kako se u posljednje vrijeme češće kupuju licence stranih slikovnica unatoč velikom broju domaćih nagrađivanih autora i ilustratora. Na svjetskome tržištu u procesu nastajanja slikovnice uz autora participiraju stručnjaci poput lingvista, pedagoga, logopeda i psihologa, međutim to nije uobičajeno u Hrvatskoj (Martinović, Stričević, 2011). Treba imati na umu da svi koji sudjeluju u procesu upoznavanja djeteta sa slikovnicom, od autora koji pišu slikovnice, nakladnika koji ih objavljuju do odgojitelja i roditelja koji ih odabiru, preuzimaju odgovornost u odabiru primjerenih slikovnica za dijete. Peterson i Lach (1990) proveli su istraživanje među roditeljima o razlozima odabira slikovnica za svoje dijete. Rezultati su pokazali kako se roditeljev odabir najčešće temelji na onim slikovnicama koje su oni voljeli i čitali u djetinjstvu, a rijetko na zabrinutosti o rodnim stereotipima što upućuje na kontinuiran utjecaj slikovnica na sve generacije (McCabe i sur., 2011).

1.1. Djetinjstvo obilježeno rodnim stereotipom

Za potrebe ovoga rada korišteno je tumačenje pojmova iz *Pojmovnika rodne terminologije* prema standardima Europske unije (2007) koji su oblikovale suradnice Centra za ženske studije sa svrhom uspostavljanja diskurzivnoga alata za sve ustanove i stručna tijela koja se bave rodno osviještenom politikom, odnosno postizanja ravnopravnosti spolova. Rodni stereotipi svakodnevno su prisutni u životima ljudi, iako ih uopće nismo svjesni. Nalaze se u trgovinama, na televizijskim ekranima, mobilnim uređajima, reklamama, u novinama, časopisima. Stereotipni sadržaj svakom pojavom u medijima potvrđuje rodnu nejednakost. Vezano uz rodnu nejednakost, Lubina i Brkić-Klímpak navode sljedeće:

„[...] nejednakost se sustavno utjelovljuje simboličnim postupcima kojima počesto medijski diskurs ulazi u područje mizoginije, a koja u javnom medijskom prostoru egzistira u više oblika, od vrlo prepoznatljivih do vrlo sofisticiranih, što postaje razvidno tek preciznom analizom onoga što se krije ispod glavne (prezentirane) poruke“ (Lubina, Brkić-Klimpak, 2014: 215).

Stereotipne poruke mogu biti prikrivene, no to nimalo ne umanjuje utjecaj poruka na osobu koja im je izložena. Lubina i Brkić-Klimpak (2014) naglašavaju kako se stereotipni prikazi, osobito negativna objektivizacija i prezentacija žena, najviše vide u reklamnoj industriji. Pažljivo promatrajući reklame, može se primijetiti da se privlačne žene često koriste u svrhu promoviranja proizvoda namijenjenih muškarcima. Kada se pak promoviraju proizvodi namijenjeni ženama, reklamna industrija se opet koristi prikazima žena, no one su sada domaćice, kuharice, brižne majke i poslušne supruge. Prisjećajući se određenoga proizvoda, potrošač će se prvo prisjetiti slike povezane s tim proizvodom. Prema Lubin i Brkić-Klimpak (2014: 217) ta je posrednost „automatski okidač za trenutačno, a kasnije i repetitivno, oživotvorenje stereotipa“.

U današnje vrijeme tema rodne nejednakosti sve je češća te se teži odmicanju od tradicionalnih stavova i rodnih uloga. Jedan od izvora problema leži u svakodnevnoj izloženosti rodnim stereotipima od rođenja pa tako oni postaju nešto normalno, nešto na što se više ne obraća pažnja i ne promišlja o njima. Utjecaj marketinga i medija na cjelokupnu populaciju vrlo je značajan i gotovo ga je nemoguće izbjeći. Već od najranijeg djetinjstva djeca su izložena rodno i spolnom diskriminirajućem sadržaju koji im se prezentiraju u raznim reklamama, televizijskim programima, crtanim filmovima, slikovnicama i uporabnim predmetima. Većina sadržaja prikazuje se u svrhu promoviranja proizvoda, poticanja na kupnju i kulturu konzumerizma (Burić, 2011; Zloković, 2014). Djeca još nemaju razvijenu sposobnost dubljega promišljanja o prikazanome i teško im je shvatiti pravu poruku. Upravo zato djeca su najranjivija, a često su u središtu marketinških aktivnosti. Pri dizajniranju odjeće jasno je vidljiva usmjerenost i podjela na odjeću za djevojčice i dječake. Osim u bojama razlika se može primijetiti i u likovima prikazanim na odjeći pa se tako na odjevnim predmetima namijenjenima djevojčicama mogu naći likovi princeza, Barbie i Bratz likovi, jednorozzi i ostali likovi koji se pojavljuju u animiranim filmovima te životinje poput mladunčeta psa ili mačke. Na odjeći za dječake pojavljuju se likovi popularnih junaka i heroja poput Batmana, Supermena, likovi iz Lego animiranoga filma, automobili i ostala prijevozna sredstva te opasne životinje poput lava, tigra, krokodila. Belamarić (2009: 14) slikovito opisuje tu podjelu: „Katalozi trgovačkih centara bez imalo zadržke oglašavaju igračke za djevojčice i igračke za dječake, a pokušate li kćeri kupiti gaćice s likom Spidermana koje je poželjela, odustanite odmah. Ne postoje – provjereno.“

1.2. Rodni stereotipi u dječjoj književnosti

Mermelstein (2018) i Tsao (2008) pregledom literature zaključili su da djeca određene uloge i obrasce ponašanja usvajaju u procesu socijalizacije, a utjecaj na izgradnju vlastitoga identiteta ima književnost. Dječja književnost obiluje raznim likovima i događajima s kojima se djeca mogu poistovjetiti te im oni služe za evaluaciju vlastitih ponašanja, stavova i emocija. Likovi prikazani u dječjoj književnosti oblikuju dječju koncepciju društveno prihvaćenih uloga i vrijednosti te upućuju na očekivano ponašanje muškaraca i žena (McCabe i sur., 2011). Upravo je zato utjecaj dječje književnosti značajan, osobito u području kulture i rodnih uloga.

Čitajući tekst ili samo promatrajući ilustracije u slikovnicama, djeca grade sliku o rodnim odnosima (Ghasemi, 2014) te isto proigravaju u slobodnoj igri. Djeca svoje uzore pronalaze u likovima najdražih slikovnica. Ako su ti likovi imaju naglašene elemente stereotipnoga ponašanja, dijete će iz želje da bude poput svojega najdražeg lika oponašati njegovo ponašanje. Djevojčice će se prije poistovjetiti sa ženskim, a dječaci s muškim likom (Singh, 1998; Mendoza, Reese, 2001 prema Ghasemi, 2014). Time se može uvidjeti važnost načina prikaza lika kao predstavnika roda. Nadalje, ako se ženski lik u slikovnicama opetovano igra samo lutkama, a odbija igru autićima, djevojčica koja čita tu slikovnicu razvit će mišljenje kako se ona treba igrati samo lutkama. Isto vrijedi i za karakterizaciju likova; kada se ženski lik u slikovnicama opetovano opisuje kao nježna, tiha i emocionalna osoba, djevojčica će misliti kako se od nje očekuje da bude ista takva (Singh, 1998; Mendoza, Reese, 2001 prema Ghasemi, 2014). Ako će pak te iste slikovnice čitati dječak, razvit će mišljenje kako su sve djevojčice upravo takve te će svoje ponašanje prema njima oblikovati u skladu s tim očekivanjem. Nadalje, stereotipi

u književnome djelu često predstavljaju samo jedno stajalište što dovodi do neuspjeha knjige u smislu širenja dječjega svjetonazora i poticanja njihove sposobnosti složenijega shvaćanja priče, teme ili ljudi (Adichie, 2009 prema Hladikova, 2014).

1.3. Dosadašnja istraživanja rodni stereotipa u dječjoj književnosti

Istraživanja o rodnome stereotipu koja se pojavljuju u dječjoj književnosti u prošleme stoljeću daje Belamarić (2009) u svom radu navodeći prvo sustavno istraživanje koje je od 1930. do 1972. proveo Weitzman. Rezultati istraživanja upućuju na to da su ženski likovi češće prikazivani kao podređene, pasivne i brižne žene uglavnom u kućnome okruženju što su karakteristike stereotipnih uloga pri čemu je veća zastupljenost muških likova koji su prikazani kao aktivne osobe i sudionici događanja u društvenome okruženju (Weitzman, 1972 prema Belamarić, 2009). Drugo je istraživanje od 1980. do 1987. proveo Williams, a u njemu je dokazao da ženski likovi češće preuzimaju glavnu ulogu te sudjeluju u većem rasponu aktivnosti za razliku od muških likova koji i dalje ostaju u stereotipnim muškim ulogama. U tome razdoblju žene u ulozi glavnoga lika češće su bile prikazane u nestereotipnoj ulozi dok su one u ulozi sporednoga lika zadržale rodne stereotipe (Williams, 1987 prema Belamarić, 2009; Kortenhau, Demarest, 1993). Treće istraživanje, ono Broadusa i Younga, provedeno od 1987. do 2002. ne pokazuje porast pojavljivanja ženskih likova. Uz izabrana Belamarićeva istraživanja (2009) važno je spomenuti istraživanje Andersona i Hamiltona (2007) koje potvrđuje da nema porasta zastupljenosti ženskih likova, već se bilježi dvostruki porast muških likova kako u glavnim ulogama tako i u onim sporednim. Ernst (1995) u svom je radu naveo da su djevojčice uobičajeno prikazane kao drage, naivne, prilagodljive da ovisе o drugima, a dječaci su agresivni, snažni, avanturistički i potpuno su samostalni. Temple je (1993) došao do sličnih zaključaka. On je istaknuo da dječaci u slikovnicama često imaju uloge heroja, avanturista i spasioca, a djevojčice imaju uglavnom pasivne uloge – njegovateljice, majke, princeze u nevolji i uloge koje podupiru muški lik. Ženski likovi u slikovnicama mogu isprva biti prikazani kao aktivni, agresivni ili tvrdoglavi, ali ubrzo se odriču svoje neovisnosti ili ih ukroćuje muški lik ili određeni događaj u njihovu životu (Rudman, 1995). Utjecaj stereotipnih slikovnica na dječje ponašanje potvrdila je Ashton 1983. svojim istraživanjem u kojemu je uočila kako su se djeca nakon čitanja stereotipnih slikovnica češće igrala stereotipnim igračkama, za razliku od djece koja su čitala nestereotipne slikovnice (Ashton, 1983 prema Belamarić, 2009). Hamilton i suradnici (2006) navode da stereotipni prikazi roda i podzastupljenost ženskih likova nepovoljno utječu na dječji razvoj, ograničavaju njihove težnje ka karijeri, oblikuju njihove stavove o budućim roditeljskim ulogama, a utječu i na njihove osobine ličnosti. Navedena istraživanja potvrđuju prisutnost i utjecaj stereotipa u slikovnicama u prošlosti. Postavlja se pitanje prikazuju li se rodni stereotipi i u kojoj mjeri u slikovnicama novijega doba, a upravo to bio je poticaj za promišljanje i realizaciju istraživanja koje će se predstaviti.

1.4. Istraživanje učestalosti prikaza rodni stereotipa u dječjim slikovnicama

Za potrebe ovoga istraživanja korištena je metoda analize sadržaja koja se primjenjuje, između ostaloga, u književnosti koju čini i slikovnica (Matijević, Bilić, Opić, 2016) pri čemu se analizira verbalna i neverbalna poruka sadržaja (Zvonarević, 1976), odnosno tekst i slika. Subanaliza sadržaja temeljit će se na kategoriji jedinice sadržaja koja mjeri učestalost (Matijević, Bilić, Opić, 2016) pojave istraživanja, u ovome slučaju zastupljenosti prikaza rodni stereotipa. Kvalitativna metoda analize sadržaja karakteristična je za pedagogiju koja se temelji na dubljoj analizi sadržaja i njezinih utjecaja na društvenoj razini (Matijević, Bilić, Opić, 2016) pri čemu se analiza sadržaja primjenjuje na neprobabilističkom uzorku temeljenom na izboru knjižničarke Knjižnica grada Zagreba, ogranku Knjižnice *Tina Ujevića* koji su preuzele istraživačice. Samim time pojavljuje se problem pristranosti čime se dovodi u pitanje reprezentativnost uzorka (Matijević, Bilić, Opić, 2016). Međutim, zbog situacije izazvane pandemijom bolesti COVID-19 bio je ograničen pristup knjižnoj građi te je istraživačicama bio onemogućen drugačiji pristup slikovnicama. Istraživanjem je obuhvaćeno 100 slikovnica domaćih i stranih autora dostupnih u Knjižnicama grada Zagreba, ogranku Knjižnice *Tina Ujevića*. Slikovnice koje su uključene u istraživanje obuhvaćale su slikovnice koje su ponuđene na polici knjižnice kao prijedlog knjižničarke. Posjet knjižnici odvijao se na tjednoj bazi zbog ograničenoga broja slikovnica koje se mogu posuditi. Proces istraživa-

nja provodio se u razdoblju od deset tjedana pri čemu se tjedno analiziralo deset slikovnica. Budući da sadržaj dječje slikovnice uvelike utječe na izgradnju identiteta djeteta, nameće se potreba njezine visoke kvalitete u svim segmentima. Dakle, tekst i ilustracije moraju biti pažljivo odabrani u svrhu poticanja djeteta na društveno prihvatljiva ponašanja, promoviranje tolerancije i jednakosti među ljudima i općenito treba raditi na razvoju kvaliteta koje će dijete pripremiti da postane ravnopravan člana društva (Marović, 2009). Uvidom u postojeća istraživanja na području Republike Hrvatske može se zaključiti da problem stereotipa u dječjim slikovnicama nije primjereno percipiran u društvu. Od velike je važnosti da sadržaj slikovnica nije diskriminirajući prema bilo kojemu obilježju. Izostankom službene provjere kvalitete sadržaja naglašava se važnost čitateljeve selekcije pri izboru slikovnice koja se nudi djetetu. Nedostatkom sustavnoga praćenja kvalitete slikovnica koje se pojavljuju na tržištu omogućava se pojava slikovnica upitnih poruka i stavova koje one prenose. Takav pristup slikovnici potaknuo je ovo istraživanje s ciljem utvrđivanja učestalosti prikaza stereotipnih rodni uloga u slikovnicama jer upravo one potiču i učvršćuju rodnu nejednakost i stereotipiziranje rodni uloga. Pristupit će se ispitivanju prisutnosti i učestalosti rodni stereotipa u tekstu i ilustracijama dječjih slikovnica kao i utvrđivanju kojeg je roda glavni lik te na koji se način ističu rodni stereotipi.

Problemi istraživanja usmjereni su na definiranje pitanja kao smjernica za uočavanje rodni stereotipa tijekom analize sadržaja slikovnica. Problemska pitanja podijeljena su u tri temeljne kategorije: podjela obaveza, karakterizacija likova i odabir igračaka. Unutar svake od navedenih kategorija nalaze se pitanja koja su navedena u *Tablici 1*.

Tablica 1: Istraživačka pitanja

Podjela obaveza	Karakterizacija likova	Odabir igračaka
Prikazuje li se ženski lik kako obavlja kućanske poslove?	Prikazuje li se ženski lik kao nježna i brižna majka?	Prikazuje li se ženski lik u igri lutkama?
Prikazuje li se muški lik kako se bavi popravcima u kućanstvu?	Prikazuje li se ženski lik kao sramežljiva i plaha djevojčica?	Prikazuje li se ženski lik u igri princeze?
Prikazuje li se kako ženski lik uglavnom boravi u kući?	Prikazuje li se ženski lik kao lijepa i nesamostalna djevojka?	Prikazuje li se ženski lik u igri presvlačenja?
Prikazuje li se muški lik kako odlazi na posao?	Prikazuje li se muški lik kao strog i šaljiv otac?	Prikazuje li se muški lik u igri autićima/vlakićima?
Prikazuje li se ženski lik kako se brine o djeci?	Prikazuje li se muški lik kao pustolovan i nestašan dječak?	Prikazuje li se muški lik u vožnji bicikla?
Prikazuje li se muški lik kako se zabavlja/igra s djecom?	Prikazuje li se muški lik kao samostalan i snalažljiv mladić?	Prikazuje li se muški lik u igri loptom?
	Prikazuje li se ženski lik kako nosi odjeću ružičaste boje?	
	Prikazuje li se ženski lik kako nosi odjeću neprimjerenu za aktivnost u kojoj sudjeluje?	
	Prikazuje li se ženski lik uvijek dotjeran i uredan?	
	Prikazuje li se muški lik kako nosi odjeću plave i zelene boje?	
	Prikazuje li se muški lik uglavnom sportski odjeven i ne nužno uredan?	

Iz postavljenih istraživačkih pitanja proizašle su sljedeće hipoteze:

H1: Dječje slikovnice učestalo sadrže prikaze rodni stereotipa.

H2: Glavni lik u dječjim slikovnicama češće je muškoga roda.

H3: Rodni stereotipi prikazuju se karakterizacijom likova.

Kvantitativno istraživanje obuhvatilo je metodu analize sadržaja koja je definirana elementima koji su prisutni u građi. Analiza sadržaja temeljena je na interpretaciji istraživača, a interpretacija istraživača se pak temelji na simboličkim značenjima podataka te donosi zaključke o dubljemu strukturnom značenju analiziranoga sadržaja (Berg, 2001). Glavno etičko načelo na kojem se temeljila analiza sadržaja jest objektivnost istraživača pri interpretaciji simbolike sadržaja.

Iz istraživanja izuzete su slikovnice koje su namijenjene učenju slova, brojeva i boja jer je njihova obrazovna uloga egzaktna, a sastoji se isključivo u učenju i usvajanju navedenoga te se pretpostavlja da rodni stereotipa u takvim slikovnicama nema. Svaka slikovnica detaljno je proučena, a dobivena opažanja zapisana su i interpretirana.

Rodni stereotipi istraživani su i prema načinu isticanja u slikovnici – radnjom, odnosno djelovanjem lika i karakterizacijom lika. Posebna pažnja obratila se i na isticanje rodni stereotipa istovremeno, kod djelovanja i kod karakterizacije lika.

2.1. Rezultati

Analiza sadržaja slikovnica pokazala je da prevladavaju slikovnice koje sadrže rodne stereotipe. One čine 43 % (N = 43) od ukupnoga broja analiziranih slikovnica. Slikovnice koje u svojem sadržaju ne prikazuju rodne stereotipe čine 31 % (N = 31) dok 26 % (N = 26) čine slikovnice koje u svojem sadržaju ne prikazuju rodne uloge. Time je potvrđena prva hipoteza: *Dječje slikovnice učestalo sadrže prikaze rodni stereotipa.*

Analiza slikovnica prema zastupljenosti roda glavnoga lika pokazala je da je u 31 % slikovnica glavni lik pripadnik muškoga roda dok su ženski likovi kao glavni likovi, odnosno nositelji sadržaja, predstavljeni u 34 % od ukupnoga broja slikovnica. Ravnopravna zastupljenost oba roda u ulozi glavnih likova vidljiva je u 21 % slikovnica. Slikovnice u kojima je rod glavnoga lika neutralan, odnosno nije naznačen u tekstu i ilustracijama, čine najmanji udio: 14 %. Rezultati, dakle, upućuju na podjednaku zastupljenost oba roda čime se odbacuje druga hipoteza: *Glavni lik u dječjim slikovnicama češće je muškoga roda.*

Što se tiče slikovnica koje sadrže rodne stereotipe, u 16 % stereotipi se ističu djelovanjem likova, 54 % rodni stereotipi ističu se karakterizacijom likova dok je u 30 % stereotip prisutan u djelovanju i karakterizaciji likova. Time je odbacena i treća hipoteza: *Rodni stereotipi prikazuju se karakterizacijom lika.*

Analiza slikovnica prema rodu glavnoga lika pokazala je da se u 31 % slikovnica ne prikazuju rodni stereotipi, u njih 43 % glavni su likovi ženskoga roda, u 34 % muškoga su roda, oba roda glavni su likovi u 21 % dok je rod neutralan u 2 % slikovnica. Može se, dakle, zaključiti da je naglasak na odmicanju ženskih likova od rodni stereotipa, odnosno teži se rodnoj jednakosti. Međutim, 43 slikovnice, koje prikazuju rodne stereotipe, glavni su likovi muškoga roda, glavni likovi ženskoga roda i glavni likovi oba roda pojavljuju se u 14 % u svim navedenim podjelama dok je rod neutralan u 0,2 %.

2.2. Rasprava

Slikovnice koje su ušle u proces analize izdane su od 1998. do 2020. godine. Velik raspon u godinama nije pridonio smanjivanju prikaza rodni stereotipa što potvrđuju rezultati provedenih istraživanja (Anderson, Hamilton, 2007; Weitzman, 1972 prema Belamarić, 2009; Ernst, 1995; Temple, 1993 prema Mermelstein, 2018) koji donose slične rezultate, a oni se odnose na pojavnost rodni stereotipa u slikovnicama. Rodni stereotipi i dalje su prisutni u sadržaju većine slikovnica. Na temelju analiziranih slikovnica može se zaključiti da su slikovnice svojim sadržajem ostale u prošlosti te nisu doživjele promjene u skladu sa suvremenim društvenim promjenama.

Prikaz rodnih stereotipa u slikovnicama primjećuje se u odnosima između članova obitelji i prijatelja, u odjeći koju likovi nose, u djelovanjima likova i njihovoj karakterizaciji. Tek rijetke slikovnice svojim sadržajem prate događaje iz svakodnevnoga života, osobito kad je riječ o obitelji i obiteljskim odnosima. Većina slikovnica prikazuje tradicionalnu obitelj dok ih se malo temelji na suvremenim obiteljima. U tradicionalnoj obitelji jasna je raspodjela rodnih uloga pa će slikovnice upravo na taj način i prikazati njezine članove. Međutim, među slikovnicama koje su bile obuhvaćene ovim istraživanjem nije bilo ni jedne slikovnice koja prikazuje jednoroditeljsku obitelj u kojoj je samohrana majka ili otac, obitelj istospolnih partnera, „sastavljenu“ obitelj (engl. *patchwork*). Upravo se u suvremenim obiteljima gube tradicionalni pristupi rodnome stereotipu što predstavlja određeni model za djetetovo učenje i prihvaćanje različitosti. Ponekad su ti rodni stereotipi naznačeni istovremeno u tekstu i pripadajućoj ilustraciji. Ponekad se rodni stereotipi nalaze samo u tekstu dok ilustracija prikazuje neki drugi dio teksta. Nerijetko se događa da tekst ne sadrži rodne stereotipe, no u ilustraciji su oni jasno vidljivi.

Što se tiče prikaza odnosa u obitelji, u stereotipnim slikovnicama uloge su jasne. Majka je kućanica zadužena za brigu o kućanstvu i o djeci. U slikovnici *Beba dolazi kući* Irene Jukić Pranjić, Marije Čatipović i Vinka Čatipovića (2006) prikazuje se kako majka neposredno pred porod uz pomoć svoje sestre čisti kuću, a nakon poroda sama se brine o djetetu, iako ima supruga. Majke su često prikazane u kućnim haljinama ružičaste ili crvene boje s pregačama u kuhinji dok pripremaju obrok za djecu i supruga. Majke su prikazane i u dječjim sobama kako uspravljaju djecu. Kad se u slikovnici prikazuje jedno uobičajeno popodne u obitelji, na ilustraciji djeca se igraju, otac sjedi u naslonjaču, čita novine ili gleda televizijski program, a majka sjedi i plete. Oca se nerijetko prikazuje kako odlazi i dolazi kući s posla, kako obavlja popravke po kući te kako se zabavlja s djecom. Ponekad se oca prikazuje kako u igri poprimi duh djeteta, a majka je ta koja prekida aktivnost i poziva oca na zrelo ponašanje. U slikovnici *Izbavitelji 2* Kaniewske i Čavića (2018) prikazuje se očevo snalaženje u obiteljskome domu tijekom kratkoga izbjivanja majke. Otac ne uspijeva sve obaviti kako treba, a prilikom očeva pomaganja oko zadaće sin zaključuje da će mu ipak majka pomoći kad se vrati. Također, u slikovnici *Medvjedići luduju za igračkama* Stana i Jana Berenstaina (2006) spominje se kako očevi znaju biti svadljivi – tijekom čekanja u redu za trgovinu dva oca sukobila su se oko mjesta u redu pa ih je policija morala odvesti. U istoj slikovnici prikazan je odnos između brata i sestre i vidljiva je razlika kod odabira igračaka, njihove osobnosti i ponašanja. Sestra se uglavnom igra lutkama, a najdraža boja joj je ružičasta. Brat obožava vlakove, avione i autiće. U slikovnici *Medvjedići šecu s duhovima* (2012) istih autora prikazuje se kostimiranje – brat bira kostim superjunaka, a sestra bira kostim princeze. Navedeni primjeri česti su u serijalu slikovnica o medvjedićima Berenstain.

Važnost vanjskoga izgleda žena ističe se u sadržaju nekoliko slikovnica, poput serijala slikovnica o Maji Gilberta Delahayea i Marcela Marliera. Djevojčice su prikazane u odjeći odraslih žena, a vidljivo je i da su našminkane. Također neke slikovnice donose prikaz simboličke igre u kojoj su djevojčice prikazane u cipelama s visokom potpeticom. Ljepota žene prikazuje se najvećim životnim uspjehom jer svojom ljepotom mogu očarati muškarce, a takav primjer nalazimo u slikovnici *Vitez željeznog srca* Ane Đokić Pongrašić i Tomislava Zlatića (2004). Lik Vile u slikovnici *Marta i Fran na vilinskom trgu* Milene Jukić Bandić i Ane Jakić Divković (2020) okarakteriziran je kao najljepše biće duge plave kose i prekrasnih očiju dok je sam prikaz djevojčica nerijetko povezan s neprimjerenom odjećom za određenu aktivnost te je vidljivo njihovo donje rublje. Takva situacija nije zabilježena kod dječaka. Nadalje, djevojčice znaju biti naslikane kao žene u malom. U licu izgledaju kao odrasle lijepe žene, a imaju tijelo djevojčice. Neki od tih primjera uočavaju se u serijalu slikovnica o Maji.

U slikovnicama o princezama također se pojavljuju stereotipni prikazi princeza kao lijepih i bespomoćnih djevojaka koje sjede u kuli u svojoj najfinijoj odjeći i čekaju princa da ih spasi. Jedan od primjera koji potvrđuje navedenu tezu jest usamljena princeza u slikovnici *Vitez željeznog srca* autora Đokić Pongrašić i Zlatić (2004) koja jede čokoladice i čeka viteza na bijelome konju da ju spasi od dosade dok je vitez uporan i hrabar ratnik koji svakoga dana odlazi u potragu za neprijateljem. U slikovnici *Princeza i čarobnjak* Julije Donaldson i Lydie Monks (2016) princeza ovisi o dobroj volji čarobnjaka, a pritom pokazuje kako nije dosjetljiva, snalažljiva ni sposobna.

U prikazu zanimanja likova u slikovnici *Zvrčko i Mljac – Dar za Mljaca* Holly Hobbie (2005) u tekstu i ilustracijama prikazuju se nazivi trgovina poput Željкова željezarija, Tomičin sportski dućan i Katina kuhinjska trgovina čime se naglašava podjela zanimanja prema rodu. Sličan primjer prikazan je u slikovnici o izbaviteljima čiji je posao spašavanje ljudi. Oni su obitelj superheroja pri čemu otac ima sposobnost spašavanja temeljenu na svojoj snazi dok majka ima sposobnost elastičnosti tijela. Osim prikaza rodnoga stereotipa u ljudskome

svijetu on je prisutan i u životinjskome. Slikovnica *Bursunsul i Paskualina – Priča o dvoje prijatelja* Olesya Tavdzea (2004) govori o dvama psima – veliki crni pas pripadnik je muškoga roda i zove se Bursunsul, a mali bijeli pas ženskoga je roda i zove se Paskualina. Drugi prikaz rodnoga stereotipa prikazan je među pčelama u slikovnici *Školske brige pčele Jele* Marijane Križanović i Karin Tancel (2019) u kojoj su jasno naznačene ženske pčele koje nose odjeću ružičaste boje. Sličan primjer može se naći i u slikovnici *44 cats – Kućica slobodica* Iginicija Straffija (2019) u kojoj se ženske mačke prepoznaju prema ružičastoj odjeći. U navedenim slikovnicama rodni stereotipi prikazuju se samo odabirom odjeće i izgledom lika dok se u njihovu djelovanju ne prepoznaju rodni stereotipi. No, i to je dovoljno da utječe na dječje poimanje svijeta. Čitanjem takvih slikovnica djetetu su predstavljene činjenice koje ga navode na razvoj spoznaje o obilježavanju roda određenom bojom.

Kao pozitivan primjer slikovnice koja nema naglašen rodni stereotip svakako je *Olivia i vilinske princeze* Iana Falconera (2015). Olivia je simpatična prašćica koja ne voli vilinske princeze jer sve se djevojčice maskiraju u njih. Ona želi biti drugačija i originalna pa odijeva mornarsku majicu, hlače, bisernu ogrlicu, šešir, sunčane naočale te nosi crvenu torbu. Olivia u slikovnici govori kako su joj priče o princezama dosadne jer su uvijek iste – princeza čeka princa, princ ju spasi i onda žive sretno do kraja života. Upravo sadržaj ove slikovnice može potaknuti djecu na kritičko promišljanje o porukama koje im se nude u svakodnevnome životu bez obzira na njihov izvor. Možda upravo djeca po uzoru na Oliviju pozele biti originalna i drugačija bez obzira na rod i očekivanja društva temeljena na predrasudama i stereotipu.

Zaključak

Proučavajući dostupnu teoriju i ranije navedena istraživanja, može se zaključiti da dječja slikovnica zaslužuje kompleksniji i temeljitiji pristup. Ovim istraživanjem obuhvaćene su slikovnice nastale od 1998. do 2020., a nalazile su se u otvorenome pristupu dok su slikovnice nastale u ranijem razdoblju dostupne na zahtjev te samim time nisu uključene u istraživanje. Potrebno je navesti da je ovo istraživanje tek pokušaj sagledavanja problematike pojavnosti rodni stereotipa u dječjim slikovnicama i da se rezultati nikako ne mogu generalizirati i primijeniti na cjelokupnu građu. Međutim, analizirane slikovnice upućuju na prevladavanje rodni stereotipa u sadržajima slikovnica. Učestalost rodni stereotipa u slikovnicama prikazuje se preko glavnih likova koji su predstavnici obaju rodova dok nije utvrđen prikaz rodni stereotipa karakterizacijom likova. Shodno svemu navedenome možemo se složiti da je slikovnica prva djetetova knjiga koja može biti snažan medij za učenje o rodnoj ravnopravnosti. Upravo zato potrebno je težiti isključivanju rodni stereotipa iz sadržaja slikovnica, što predstavlja vrlo težak i složen proces koji se ne može dogoditi u kratkome vremenu. U međuvremenu stereotipne se slikovnice mogu koristiti kao poticaj za raspravu i promišljanje s djecom u obiteljskome ili institucionalnome okruženju.

Literatura

- Anderson, David; Hamilton, Mykol C. 2007. "Gender Stereotyping and Under-Representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A 21st Century Update". *Sex Roles*. Vol. 55. No. 11. 757–765.
- Batinić, Štefka; Majhut, Berislav. 2001. *Od slikovnjaka do Vragobe: Hrvatske slikovnice do 1945*. Hrvatski školski muzej. Zagreb
- Belamarić, Jasna. 2009. „Ružičasto i plavo – Rodno osviješten odgoj u vrtiću“. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*. Vol. 15. No. 58. Zagreb. 14–17.
- Berenstain, Stan; Berenstain, Jan. 2006. *Medvjedići luduju za igračkama*. Algoritam d.o.o. Zagreb.
- Berenstain, Stan; Berenstain, Jan. 2012. *Medvjedići šeću s duhovima*. Algoritam d.o.o. Zagreb.
- Berg, Bruce L. 2001. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences, 4th Edition*. California State University. Long Beach.
- Burić, Jasna. 2011. „Djeca i mladi kao konzumenti masovnih medija. Etika i tržišne manipulacije potrebama mladih“. *Filozofska istraživanja*. Vol. 30. No. 4. 629–634.
- Crnković, Milan; Težak, Dubravka. 2002. *Povijest hrvatske dječje književnosti od početka do 1955*. Znanje. Zagreb.
- Donaldson, Julia; Monks, Lydia. 2016. *Princeza i čarobnjak*. Profil knjiga d.o.o. Zagreb.

- Dokić Pongrašić, Ana; Zlatić, Tomislav. 2004. *Vitez željeznog srca*. Autorska kuća. Zagreb.
- Ernst, S. B. 1995. "Gender issues in books for children and young adults". In: *Battling dragons: Issues and controversy in children's literature*. Ed. Susan Leher. NH: Heinemann. Portsmouth.
- Falconer, Ian. 2015. *Olivia i vilinske princeze*. Profil knjiga d.o.o. Zagreb.
- Ghasemi, Mehdi. 2014. "Gender Equality: A Case Study of The Flying Train by Janaki Sooriyarachchi". *Libri et liberi*. Vol. 3. No. 1. Zagreb. 43–56.
- Hameršak, Marijana; Zima, Dubravka. 2015. *Uvod u dječju književnost*. Leykam international. Zagreb.
- Hamilton, Mykol C.; Broadus, Michelle R.; Niehaus, Kate. 2006. "Gender Stereotyping and Under-Representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: a Twenty-First Century Update". *Sex Roles*. Vol. 55. No. 12. 757–765.
- Hladikova, Hana. 2014. "Children's Book Illustrations: Visual Language of Picture Books". 2014. *CRIS – Bulletin of the Centre for Research and Interdisciplinary Study*. Vol. 2014. No. 1. 19–31.
- Hobbie, Holly. 2005. *Zvrčko i Mljac – Dar za Mljaca*. Algoritam d.o.o. Zagreb.
- Jukić Bandić, Milena; Jakić Divković, Ana. 2020. *Marta i Fran na vilinskom tragu*. Sipar. Zagreb.
- Jukić Pranjić, Irena; Čatipović, Marija; Čatipović, Vinko. 2006. *Beba dolazi kući*. Biblioteka Zdravo dijete. Zagreb.
- Kaniewska, Paulina; Čavić, Duško. 2018. *Izbavitelji 2*. Egmont d.o.o. Zagreb.
- Kortenhaus, Carole M.; Demarest, Jack. 1993. "Gender Role Stereotyping in Children's Literature: An Update". *Sex Roles*. Vol. 28. No. 3. 219–232.
- Križanović, Marijana; Tancel, Karin. 2019. *Školske brige pčele Jele*. Naklada Semafor d.o.o. Zagreb.
- Lubina, Tihana; Brkić Klimpak, Ivana. 2014. „Rodni stereotipi: objektivizacija ženskog lika u medijima“. *Pravni vjesnik*. Vol. 30. Br. 2. Osijek. 231–232.
- Matijević, Milan; Bilić, Vesna; Opić, Siniša. 2016. *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Školska knjiga. Zagreb.
- Marović, Zrinka. 2009. „Ne smiješ plakati, ti si dječak“. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*. Vol. 15. Br. 58. Split. 18–23.
- Martinović, Ivana; Stričević, Ivanka. 2011. „Slikovnica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu. *Libellarium*. Vol. 4. Br. 1. Zadar. 39–63.
- McCabe *et al.* 2011. "Gender in Twentieth-Century Children's Books". *Gender and Society*. Vol. 25. No. 2. 197–226.
- Mermelstein, Aaron David. 2018. "Gender Roles in Children's Literature and Their Influence on Learners". *MinneTESOL Journal*. Vol. 34. No. 2.
- Nikolajeva, Maria. 2003. "Verbal and Visual Literacy: The Role of Picturebooks in the Reading Experience of Young Children". In: *Handbook of Early Childhood Literacy*. SAGE Publications Ltd. London.
- Poon, Stephen. 2016. "Drawing on Collaborative Ventures to Visual Thinking: The Importance of Illustrations in Children's Books". *Journal of International Academic Research for Multidisciplinary*. Vol. 4. No. 8. 188–207.
- Rudman, Masha. 1995. *Children's literature: An issues approach* (3rd Edition). Longman. New York.
- Straffi, Iginio. 2019. *44 cats – Kućica slobodica*. Egmont d.o.o. Zagreb.
- Šišnović, Ivana. 2011. „Odgojno-obrazovna vrijednost slikovnice“. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*. Vol. 17. Br. 66. 8–9.
- Tavadze, Olesya. 2004. *Bursunsul i Paskualina – Priča o dvoje prijatelja*. Korak po korak. Zagreb.
- Temple, Charles. 1993. "What if 'Beauty' had been ugly? Reading against the grain of gender bias in children's books". *Language Arts*. Vol. 70. No. 2. 89–93.
- Tsao, Ya-Lun. 2008. "Gender issues in young children's literature". *Reading Improvement*. Vol. 45. No. 2. 108–114.
- Zloković, Jasminka. 2014. „Komercijalizacija ranog djetinjstva i stvaranje vrijednosnih 'mentalnih mapa'“. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. Vol. 16. Br. 1. 291–303.
- Zvonarević, Mladen. 1976. *Socijalna psihologija*. Školska knjiga. Zagreb.

REPRESENTATION OF STEREOTYPICAL GENDER ROLES IN PICTURE BOOKS

A picture book is an illustrated book intended for children of early and preschool age, which is characterized by simple content, artistic and aesthetic design and educational values. Gender characteristics are culturally conditioned and learned and are passed down generationally as a set of invisible rules that govern gender relations. Those characteristics are expressed on three levels, from cultural upgrading through norms and values in society: the institutional level in the family, the education system and at the level of the socialization process. The complexity of the impact of different elements is emphasized through Bronfenbrenner's ecosystem theory which emphasizes the impact of the individual on the system as well as the impact of the system on the individual. The aim of the research was to determine the presence of stereotypical depictions of gender roles. The research is based on the analysis of the content of 100 picture books for children of early and preschool age chosen at random and published in the period from 1998 to 2020. The research process was based on text and illustrations analysis with the aim of determining the frequency of portrayal of stereotypical gender roles, the dominance of the gender of the main characters and the way of portraying gender stereotypes. The results of the research indicate the frequency of gender stereotypes in most picture books, which is most often shown through the characterization of the characters with a pronounced dominance of the female gender as the main character. Research findings indicate the need for awareness and recognition of gender stereotypes in picture books, especially by preschool teachers, in order to promote gender identity and equality.

Key words: children of early and preschool age, preschool teacher, gender identity, gender equality

Željko MUDRI – Marija MARGETIĆ – Antea MARINOVIĆ

MULTIMEDIJSKA DIGITALIZACIJA ČITANJA – KAKO Približiti BIBLIJU ČITATELJU

Povijesno evidentan utjecaj *Biblije* na društvenu konstrukciju te atribut najprevedenije knjige u povijesti praćen je različitim povoljnim i nepovoljnim povijesnim razdobljima koja su uokvirila problematiku dostupnosti *Biblije* društvu. Raniji aspekti uključivali su jezičnu prepreku, nedostupnost zbog nedostatne pismenosti nižih klasa te nedostatno literarno razumijevanje *Biblije*. Iako je pisana u razdoblju od 1000 godina pr. Kr. do 100 godina po. Kr., tek Martin Luther 1534. prevodi *Bibliju* na narodni njemački jezik i započinje kaskadu prijevoda na sve svjetske jezike u cjelovitome ili parcijalnome tekstualnom obliku. Međutim, nerazriješen je preduvjet literarnoga razumijevanja *Biblije*, a koji uključuje kritičko tumačenje tekstova koje nadilazi uopćeno društveno znanje većine čitatelja *Biblije*. Razrješenje navedenoga realizirano je u okviru digitalizacije i neprofitnoga *BibleProjecta*, a koji upravo približava suvremenoga čitatelja *Bibliji* kroz vizualno-auditivna tumačenja sadržaja *Biblije* koja su rezultat primjene znanstveno utemeljenoga kritičkog tumačenja biblijskih tekstova odnosno biblijske egzegeze. U navedenome kontekstu digitalizacija omogućava suvremenome čovjeku razumijevanje *Biblije* i biblijskih sadržaja na inovativan, jednostavan, lako dostupan i kvalitetan način, a koji su često individualni preduvjeti čitanja u suvremenome urbaniziranom društvu.

Ključne riječi: *Biblija*, suvremeni čitatelj, digitalizacija, *BibleProject*.

Uvod

Brojne suvremene društvene, gospodarske i kulturološke promjene u izravnoj su povezanosti s promjenama navika čovjeka 21. stoljeća. Pritom se u prizmi čovjeka naglašava individualizam i svijest o jednakosti. Sukladno tomu u svakodnevnome funkcioniranju sve češće prevladava jednostavnost, pristupačnost, kvaliteta i ekonomičnost pri odabiru pojedinih društvenih ponašanja. Digitalizacija sve češće odgovara na navedene potrebe i preduvjete društvenoga funkcioniranja. Digitalno okruženje ujedno je postalo dominantno okruženje i habitus u kojemu se oblikuje i njeguje nukleus svakoga društva – obitelj. Iz obitelji dolaze pojedinci čija je kolektivna svijest oblikovana i informacijom da žive u društvu koje teži digitalizaciji.

Kao i u teoriji biološke evolucije društvo u sociološkome kontekstu evoluiralo pa je u razvoju čovječanstva digitalizacija neizbježna (Miličević, 2019: 66). Suvremena konceptualizacija društva razmatrana kroz mikroteorijske pristupe otkriva uvjetovanost čovjekova djelovanja u vidu skraćivanja vremena provedenoga u izvedbi pojedinih zadataka, a istovremeno je nametnuta potreba da se što više zadataka obavi u što kraćem vremenu. Racionalizacija obuhvaća učinkovitost kao način pronalaska optimalnoga sredstva za postizanje danoga cilja, potom mjerljivost koja uključuje količinu i isplativost, predvidljivost koja u kontekstu čitanja i čitatelja uključuje predvidljivost ponašanja, te aspekt kontrole koji uključuje i zamjenu humanih tehnologija nehumanima (Kulenović, 2000: 148).

Kontekst racionalizacije, promatran na primjeru književnosti, nameće čovjeku potrebu korištenja knjiga u digitalnome okruženju, a rjeđe u tiskanome izdanju. Digitalizacija doprinosi učinkovitosti što je vidljivo u promatranome odnosu utroška realnoga vremena, a koji je znatno smanjen kod korištenja digitalnih zapisa u odnosu na tiskane. Mjerljivost isplativosti izravno je vezana uz kontekst učinkovitosti s obzirom na to da je mjerljivost konstruirana kao objektivni pokazatelj u kojemu obliku su knjige dostupnije čitatelju. Digitalizacija obuhvaća i domenu zamjene humanih tehnologija nehumanima s obzirom na to da se posuđivanje digitalne knjižne građe odvija bez fizičkoga kontakta i bez ostvarenja mikrosocioloških interakcija. Iako tendencija od tiskanoga prema digitalnome mediju u književnosti naočigled ugrožava postojanje pojedinih institucija, primjerice knjižnica, digitalizacija se zapravo nameće kao dopuna, a ne zamjena. U kontekstu dopune, a ne zamjene, knjige mogu postati dostupnije široj populaciji, a njihova literarna i sadržajna vrijednosti može biti prenesena većim populacijama. Financijska prepreka štoviše postaje predmetom prošlosti ako je knjiga digitalizirana, a s obzirom na nepostojanje materijalnoga troška tiskanja knjige.

Digitalizirane verzije tekstova sveprisutne su i dostupne čovjeku u bilo kojem trenutku, a istovremeno omogućuju procese razmjene informacija, znanja i čuvanje od zaborava pojedinih knjiga koje nekoć nisu bile široko dostupne javnosti. No, osim prednosti, negativni element je sveprisutnost informacija pri čemu se implicira preispitivanje kvalitete dostupnih sadržaja. Problematika očuvanja kvalitete i izvornosti tekstova jedan je od diskutabilnih predmeta široke rasprostranjenosti informacija. Stoga je od iznimne važnosti znati kako i gdje treba tražiti podatke i informacije koje su nam potrebne (Čerepinko, 2012: 10–13).

S obzirom na iznesene implikacije digitalizacije na književnost i čitalačku kulturu, cilj je ovoga rada opisati kontekst literarnoga razumijevanja *Biblije* i primjer implementacije digitalizacije u svakodnevnu čitalačku kulturu. Navedeno će biti opisano na primjeru *BibleProjecta* zasnovanom na primjeni znanstveno utemeljene metode kritičkog tumačenja biblijskih tekstova, odnosno na biblijskoj egzezezi.

1. Literarno razumijevanje i tumačenje biblijskih tekstova

Biblija je sveta knjiga židovstva i kršćanstva pisana u rasponu od 1000 godina pr. Kr. do 100 godina po. Kr. Najvećim dijelom pisana je na hebrejskome i grčkome jeziku, a manjim dijelom na aramejskome jeziku. Atribuirana je kao jedna od najtiskanijih i najčešće prevedenih knjiga svih vremena. Unatoč tomu opravdano se postulira potreba preispitivanja *Biblije* kao najčitanije knjiga u povijesti čitateljstva. Osim lingvističke zapreke, koja je razriješena prevođenjem na narodne jezike, simultano su otvarana brojna druga pitanja o zaprekama u implementaciji *Biblije* u svakodnevnu čitalačku kulturu. Shodno tomu postulirano je i pitanje osnovnoga preduvjeta u razumijevanju pročitanaoga i potreba preispitivanja je li opća jezična pismenost dovoljna za suštinsko razumijevanje biblijskih tekstova.

Polazeći od bazičnih značajki, nužno je iznijeti činjenicu da je čitanje aktivnost prepoznavanja znakova i riječi koji su preduvjet za razumijevanje teksta. No, ipak, da bi čitatelj razumio ono što čita, potrebno je nešto više od poznavanja jezika i pisma, odnosno prepoznavanja znakova i riječi. Iako postoji utvrđena povezanost u korelaciji prepoznavanja znakova i razumijevanja riječi, prepoznavanje znakova i razumijevanje riječi ne jamči i ne podrazumijeva i razumijevanje teksta (Cain, Oakhill, Bryant, 2003: 31). Razumijevanje pročitanaoga teksta odraz je komunikacijske interakcije između sadržaja teksta, namjera autora teksta, sposobnosti i ciljeva čitatelja te konteksta u kojem se čitanje odvija. Navedenim su postulirani okviri diskusije o razumijevanju pročitanaoga. Primarno je za analizu navedene tematike biti upućen u bazične literarne postulate koji uključuju postojanje različitih književnih rodova, književnih vrsta i tekstova. Pritom se razlikuju različiti književni rodovi, poput epskoga, lirskoga i dramskoga, potom književne vrste poput mita, epa, elegije, eseja, novele, romana, drame, komedije, tragedije i kratke priče, te tekstovi koji mogu biti znanstveni, filozofski ili informativni.

U tekstovima se često nalaze neizrečene premise i neobjašnjene aluzije, a ponekad se u sadržaju kriju metafore ili ironija (Kolić Vehovec, Bajšanski, 2006: 443). Stoga je vrlo važno pri čitanju, kako bi čitatelj razumio pročitano, upoznati se s osnovnim značajkama teksta koji čitatelj čita. Primjerice, kod znanstvenih, filozofskih ili informativnih tekstova razumijevanje teksta odnosi se na integraciju tekstualne baze ili tekstualnih podataka i čitateljeva predznanja ili općeg znanja o određenome području. Nasuprot tomu kod pripovjednih tekstova razumijevanje teksta odnosi se isključivo na čitateljevo shvaćanje događaja i interakcije među likovima. Osim navedenoga potrebno je uvažiti kontekst vremena i mjesta u kojemu je književno djelo napisano. Osobit izazov kod čitanja izabranoga sadržaja može predstavljati čitanje spisa ili tekstova koji su napisani u nekome povijesnom vremenu koje nije blisko čitatelju. Svako razdoblje u povijesti obilježeno je društvenim, političkim, gospodarskim i religijskim kontekstom te različitim literarnim izričajem. Stoga preduvjet za razumijevanje pročitanaoga postaje usvojenost znanja o povijesnome razdoblju ili o pojedinim društvenim okolnostima koje su obilježile razdoblje u kojemu je tekst napisan. Slijedom navedenoga, razumijevanje i interpretacija tekstova nastalih u ranoj ljudskoj povijesti postaju velik izazov za suvremenoga čitatelja koji najčešće nije upoznat s povijesnim kontekstom i literarnim konceptom teksta. Razumijevanje navedenih tekstova uvjetovano je postojanjem adekvatnoga znanja o određenome području i o čitateljevoj deduktivno-induktivnoj sposobnosti izvođenja zaključaka o onome što nije izričito navedeno u samome tekstu. U kontekstu *Biblije* navedeni element literarnoga (ne)razumijevanja snažno je oblikovao kulturu čitanja *Biblije* ranije u povijesti, ali i danas.

Uz nedostatak literarnoga razumijevanja biblijskih spisa važnu ulogu u povijesti imala je i jezična nepismenost. *Biblija* je, dakle, uglavnom napisana na hebrejskome i grčkome jeziku. Prvi cjeloviti prijevod *Biblije* na latinski jezik, koji je nazvan *Vulgata*, nastao je tek krajem 4. st. Uz društveno-povijesne okolnosti ključni problem, zbog kojeg je *Biblija* bila nedostupna prosječnome ili potencijalnome čitatelju, čak i kada je prevedena na latinski jezik, bio je jezična nepismenost većine stanovništva. Latinski su jezik, naime, mahom poznavali visokoobrazovani pripadnici viših slojeva društva i klera. Međutim, ono što će imati određeni utjecaj na čitanje i prevođenje *Biblije* jest njezino prevođenje na narodni jezik. Prevođenjem *Biblije* na narodne jezike ona potencijalnim čitateljima ipak postaje dostupnija.

Danas je *Biblija* prevedena na gotovo sve svjetske jezike u cjelovitome ili parcijalnome tekstualnom obliku. Prijevod, međutim, nije razriješio manjak literarnoga razumijevanja *Biblije* s obzirom na to da se radi o zbirci drevnih tekstova koji su stari i do 3000 godina. Ono što je potrebno za razumijevanje drevnih biblijskih spisa jest egzegeza, a koja predstavlja tumačenje biblijskih tekstova pomoću znanstvenih metoda i hermeneutičkih načela. Neku vrstu egzegeze biblijskih tekstova razvili su već i Židovi, a rano kršćanstvo služilo se nekim židovskim metodama egzegeze s bitnom razlikom u pristupu i razumijevanju tekstova. Kršćani su, naime, biblijske tekstove razumijevali na kristološki način. No, već u doba patristike u egzegezi biblijskih tekstova počine se razlikovati književni, odnosno literarni i duhovni smisao teksta.

S obzirom na to da je razvoj različitih nauka i znanosti utjecao na negativnu kritiku koja negira povijesnu vjerodostojnost biblijskih tekstova, u posljednjih se dvjestotinjak godina formirao poseban smjer proučavanja i istraživanja biblijskih tekstova sa svrhom rasvjetljavanja povijesne vjerodostojnosti biblijskih spisa (Davidson, 2000: 83). Papinska biblijska komisija 1993. izdala je dokument *Tumačenje Biblije u Crkvi* kojim skreće pozornost na važnost filozofske hermeneutike i znanstvenih spoznaja u književnosti za kritičko tumačenje biblijskih tekstova. U dokumentu Papinska biblijska komisija razlaže metode i pristupe koji se koriste u suvremenoj interpretaciji *Biblije* i upućuje na njihove mogućnosti, ali i ograničenja prilikom tumačenja biblijskih tekstova. Dva su najvažnija pristupa u interpretaciji biblijskih tekstova suvremena znanstvena metoda i biblijska kritika (Rebić, 1997: 148–150). Suvremena znanstvena metoda analize i tumačenja Biblije pozicionira zbirku raznovrsnih biblijskih tekstova u povijesni okvir i s kritičkoga stajališta interpretira tekst metodama analitičkoga, semiotičkoga, retoričkoga i narativnoga tumačenja. Usporedno sa suvremenom znanstvenom metodom provodi se biblijska kritika koja je utemeljena sa svrhom da na nepristranoj i strogo znanstvenoj metodologiji pokuša utvrditi, rasvijetliti i opravdati vjerodostojnost biblijskih tekstova (Vuk, 1994: 267–268).

1.1. Suvremena znanstvena metoda tumačenja *Biblije*

Najrašireniji suvremeni znanstveni pristup interpretacije *Biblije* naziva se još i povijesno-kritička metoda. Povijesno-kritička metoda sastoji se od trostrukoga načela: povijesnoga, kritičkoga i analitičkoga. Povijesno načelo podrazumijeva osvjetljavanje povijesnoga konteksta i povijesnih procesa koji su doveli do nastanka biblijskih tekstova. Kritičko načelo jest načelo znanstvenih kriterija, primjena što je moguće objektivnijega pristupa, bez apriornih sudova (Davidson, 2000: 79–80). Analitičko načelo predstavlja istraživanje biblijskoga teksta kao i drugih drevnih tekstova. Nedostatak analitičkoga načela zaustavljanje je na smislu teksta u povijesnim okolnostima nastanka, ali se uz pomoć metode sinkronoga usmjerenja pokušava protumačiti smisao biblijskoga teksta za suvremenoga čitatelja (Rebić, 1997: 148–150).

Biblijski tekst promatra se i tumači kao izričaj isključivo ljudskoga govora pa se prema tome metoda sinkronoga usmjerenja primjenjuje na drevne biblijske tekstove. Istražuje se, naime, njihovo značenje s povijesnoga aspekta. Cilj je te metode razjasniti povijesne procese koji su uzrokovali nastanak biblijskih tekstova uz pomoć istraživanja redakcije. Istraživanjem redakcije nastoje se razložiti promjene kojima su tekstovi bili podvrgnuti prije nego su formirani. U završnoj obradi teksta koriste se metoda sinkronoga usmjerenja i metoda literarne analize (retorička, narativna i semiotička). Pokušava se interpretirati biblijski tekst u povijesnome kontekstu (i to što je moguće objektivnije) te prekodirati u kontekst primjeren suvremenome vremenu (Rebić, 1997: 148–150).

U interpretaciji biblijskoga teksta za sve metode apriorna je otvorenost prema povijesti. Biblijski stručnjaci proučavaju biblijske spise koristeći se navedenim znanstvenim metodama da bi se razumio povijesni kontekst i značenje koje je tekst imao za prvotne autore, ali i što je u tom tekstu relevantno i za suvremenoga čitatelja. Pitanja koja se postavljaju pri analizi biblijskih tekstova pitanja su o aktualizaciji teksta, a primarni je cilj biblijski tekst sa svim njegovim sadržajem i porukom približiti suvremenome vremenu (Tokić, 2010: 1150).

1.2. Biblijska kritika

Uz povijesno-kritičku metodu analizom biblijskih tekstova bavi se i biblijska tekstualna i literarna kritika koja nastoji prema znanstvenim metodama utvrditi podrijetlo, nastanak, starost i izvorni karakter teksta. Nakon toga podvrgava ih lingvističkoj i semantičkoj analizi koje su utemeljene na znanstvenim istraživanjima povijesne filologije. S obzirom na to da autobiografi ili izvorni spisi biblijskih knjiga ne postoje, već samo njihovi prijepisi koji se još nazivaju i tekstualni svjedoci, tekstualna kritika nastoji prema znanstvenim metodama utvrditi koji je biblijski tekst najsličniji izvornome tekstu.

Biblijska tekstualna kritika, nazvana također i „niža kritika“, predstavlja znanstveno utemeljenu metodu što točnijega utvrđivanja bliskosti teksta izvorniku. Cilj je također utvrditi koje su preinake tijekom vremena ušle u tekst i utjecale na njegov izvorni karakter. Biblijska tekstualna kritika teži pronalazanju izvora teksta. Njen je primarni cilj, dakle, pronaći biblijski tekst koji je najbliži izvorniku. Nakon pronalaska najstarijeg izvornika tekst se podvrgava lingvističkoj i semantičkoj analizi koje se temelje na znanstvenim istraživanjima povijesne filologije. Biblijska tekstualna kritika utvrđuje početak i kraj tekstualnih cjelina i ispituje unutarnju povezanost i homogenost teksta. Njena je zadaća također pronaći kontradikcije i duplikate teksta i otkriti kojim izvorima pripadaju strukture manjih cjelina teksta (Vuk, 1994: 262–264).

Biblijska literarna kritika također se naziva i „viša kritika“, bavi se istraživanjem književnih rodova kako bi se utvrdile različite literarne vrste kojima biblijski tekstovi pripadaju. Također, proučava specifičnosti biblijskih tekstova te vrijeme njihova nastanka. Literarna kritika, dakle, ispituje podrijetlo pojedinih biblijskih knjiga (o piscu, o vremenu postanka, o literarnim odnosima i izvorima), o njihovoj cjelovitosti, vjerodostojnosti i literarnoj osebujnosti; objašnjava i sam sadržaj teksta te naposljetku prelazi u biblijsku egzegezu – kritičko tumačenje biblijskih tekstova – koja u konačnici formira i biblijsku teologiju (Vuk, 1994: 264–266).

1.3. Humanističke znanosti i interpretacija i analiza biblijskih tekstova

Pristupi humanističkih znanosti obuhvaćaju suvremenu znanstvenu metodu interpretacije *Biblije*. Navedena metoda obuhvaća sociološki, antropološki, psihološki i psihoanalitički pristup. Cilj je tih pristupa analizirati povijesno-društveni, politički i gospodarski kontekst nastanka teksta ili pak sagledati *Bibliju* iz perspektive psihološke uvjetovanosti različitih autora njezinih spisa. Uz pristupe koji su utemeljeni na humanističkim znanostima, nužno je spomenuti i kontekstualni pristup koji u prvome redu stavlja naglasak na kontekst i okolnosti koje uvjetuju određene povijesne situacije (Rebić, 1997: 151). Osim suvremene znanstvene metode interpretacije *Biblije* važne su i metode utemeljene na tradiciji. Tradicijski pristup nastoji istražiti kojoj struji pripada određeni tekst kako bi se razumio proces razvoja teksta u određenome tradicijskome kontekstu. U pristupima utemeljenima na tradiciji razlikuju se kanonski i rabinski pristup te pristup povijesne učinkovitosti teksta (Rebić, 1997: 151).

Razmatrajući teorijski izložene metode, moguće je uvidjeti komplementarnost mogućnosti koje su u izravnoj povezanosti s približavanjem sadržaja drevnih spisa poimanju suvremenoga čovjeka. Nadasve raznoliki pristupi komplementarno se objedinjuju u jednome cilju, a to je znanstveno utemeljeno, objektivno i izvorno tumačenje sadržaja biblijskih zapisa koji je u konsenzusu sa znanstvenim diskursom o izvornosti i točnosti informacija. Navedenim se zadovoljava načelo kvalitete dostupnih sadržaja i sprječava odašiljanje iskrivljenih, kontekstualno netočno protumačenih informacija koje su nerijetko uvjetovane vlastitim stajalištima. U navedenome je očitovano načelo znanstvene izvrsnosti u čitalačkoj kulturi. Međutim, izdašno elaborirani pristupi tumačenju biblijskih tekstova ne zadovoljavaju cjelokupnu potrebu suvremenoga čitatelja koji potražuje izvrsnost i racionalnost u utrošenome vremenu zbog čega je čitatelj primoran potražiti pouzdana alternativna rješenja navedene problematike.

2. Mediji, nova kultura učenja i čitanja i *BibleProject*

Kontekst modernosti 21. stoljeća obilježen je iznimnim tehnološkim i društvenim promjenama, znanstvenim dostignućima i implementacijom novih tehnologija u svakodnevnicu i nukleuse svakog društva – obitelj. Novi mediji prodrli su u gotovo sva područja ljudskih djelatnosti, što sa sobom donosi velike društvene promjene i uvelike utječe na cjelokupnu društvenu stvarnost. Upotreba multimedije postala je neizostavni dio čovjekove svakodnevnice u radu, učenju, informiranju, zabavi ili relaksaciji. Novi mediji zasigurno su donijeli neke nove pristupe u dostupnosti i recepciji informacija. Teoretičari ih nazivaju i novim modelima učenja. Novi oblici učenja u posljednjih desetak godina predstavljaju jednu od glavnih tema, a o njima se redovito piše u kontekstu „nove kulture učenja“ (Rodek, 2010: 11). Nova promišljanja kulture čitanja i učenja potaknuta su intenzivnim promjenama u društvu koja se sve više razvijaju u smjeru društva znanja i tehnologije. Tradicionalna kultura čitanja i učenja i tradicionalna didaktika postupno se zamjenjuju kulturom koja više odgovara potrebama suvremenoga društva, odnosno sve češće bivaju zamijenjeni multimedijском didaktikom.

Multimedijска didaktika kao znanstvena disciplina usmjerena je na kreiranje vizualno i akustično atraktivnijih sadržaja za učenje i vrednovanje učinkovitosti multimedijских projekata u procesima učenja i pamćenja. Osim atraktivnosti multimedijски sadržaj mora zadovoljiti kriterij jednostavnoga korištenja kako bi bio dostupan većoj populaciji (Matasić, Dumić, 2012: 145–148). Istovremeno moderni pristup učenju obuhvaća i kompleksnost, odnosno odmak od shvaćanja učenja samo kao prijenosa informacija i znanja (Lasić Lazić, Špiranec, Banek, 2012: 129). Identifikacija glavne ideje, stvaranje zaključaka i sažimanje glavne su strategije prilikom čitanja i učenja, no nova kultura čitanja i učenja dodatni naglasak stavlja na procese kritičke osviještenosti i interpretacije (Alexander, Jetton, 2000: 303). Tradicionalni načini učenja i podučavanja zamjenjuju se istraživačkim i problemskim metodama što znači promjenu iz pasivne u aktivnu poziciju samostalnoga istraživača i korisnika informacija koji je aktivno uključen u proces traženja informacija. Multimedijски sadržaji nude mogućnost svjesnoga, promišljenoga i svrhovitoga ulaska u interakciju s pročitanom informacijom, a ta atmosfera postaje okvir u kojemu se učenje odvija.

U kontekstu modernosti multimedijalnosti i edukativnih tehnologija razvijen je i *BibleProject*, odnosno koncept temeljen na javnoj dostupnosti vizualno-auditivnih edukativnih biblijskih sadržaja. Timothy Mackie i Jonathan Collins idejni su tvorci i suosnivači *BibleProjecta*. Razvili su ga u želji da približe *Bibliju* široj populaciji i da pomognu ljudima u općem razumijevanju *Svetoga pisma*. Tim Mackie nakon završetka studija teologije na sveučilištu u Multnomahu, u želji da produbi svoje razumijevanje Isusova povijesnoga i kulturnoga konteksta, upisuje i završava doktorat iz hebrejske *Biblije* i židovskih studija na Sveučilištu Wisconsin Madison. Timova rana istraživanja i spisateljski interesi bili su usredotočeni na rukopisnu povijest *Biblije* i formiranje biblijskoga kanona. Strast prema drevnim grčkim i hebrejskim tekstovima i duboko biblijsko razumijevanje navelo ga je da te drevne tekstove i biblijske narative predstavi široj publici na stvaran i neapologetski način.

Godine 2014. nastaje neprofitna EdTech (*educational technology*) organizacija i animacijski studio koji proizvodi besplatne biblijske edukativne videozapise, *podcaste* i *blogove*, a sve u svrhu šire dostupnosti biblijskih priča. *BibleProject* danas broji više od 200 edukativnih videozapisa i *podcasta* koji se mogu pogledati na mrežnim stranicama *BibleProjecta*, aplikaciji *Biblija*, YouTubeu i drugim digitalnim medijima. Više od 100 milijuna pregleda na svim medijskim kanalima u više od 200 zemalja govori u prilog tomu da je *BibleProject* uspješan medij koji spojem vizualnoga pripovijedanja i tehnologije ispunjava prvobitnu svrhu idejnih tvorca, a ta je da približe *Bibliju* ljudima i tako utječu na formiranje generacija koje žive u digitalnome dobu.

Sadržaj različitih serija tematskih video sadržaja grupiran je u nekoliko zasebnih cjelina koje obrađuju različite teme, poput *Biblije* kao *sui generis* knjige (pojašnjavanje što je *Biblija*, kako čitati *Bibliju*, tumačenje povijesnoga okvira nastanka biblijskih tekstova, koje književne vrste razlikujemo u *Bibliji*, koje su biblijske knjige inspirirane drevnom židovskom meditativnom književnošću i dr.).

U biblijskome tekstu razlikuje se literarna i duhovna razina. U literarnome smislu proučava se obrazac pripovijedanja te način na koji možemo prepoznavati uzorak zapleta, arhetip likova u biblijskoj pripovijesti, mjesto i vrijeme radnje i slično. Duhovni smisao biblijskih tekstova obrađuje tematiku stvaranja svijeta, čovjeka kao krune stvaranja – stvorenoga na sliku Božju – sklapanje saveza između Boga i ljudi, propisani zakon – svrhu žrtve i pomirenja, navještaj Božjega otkupiteljskog plana, dolazak Mesije, svetost, objavu evanđelja, utjelovljenje

Spasitelja i otkupiteljsku žrtvu. Duhovni je smisao biblijskih tekstova objediniti biblijske knjige i rasvijetliti ih sa svrhom prenošenja unificirane poruke Božje prisutnosti kroz ljudsku povijest i ekonomije spasenja pri čemu poruka i moto osnivača glase:

„Od prve do posljednje riječi vjerujemo da je Biblija jedinstvena priča koja vodi Isusu. Ova raznolika zbirka drevnih knjiga prepuna je mudrosti za naš suvremeni svijet. Dok dopuštamo da biblijska priča govori sama za sebe, vjerujemo da će Isusova poruka preobraziti pojedince i čitave zajednice. Mnogi su ljudi pogrešno razumjeli Bibliju kao zbirku inspirativnih citata ili božanski priručnik s uputama koji je pao s neba. Većina nas gravitira dijelovima u kojima uživamo izbjegavajući dijelove koji su zbunjujući ili čak uznemirujući. Naši biblijski resursi pomažu ljudima da iskuse Bibliju na način koji je pristupačan, zanimljiv i transformativan. To činimo prikazivanjem književne umjetnosti Svetog pisma i praćenjem tema koje se u njima nalaze od početka do kraja. Umjesto zauzimanja stava određene tradicije ili denominacije stvaramo materijale za uzdizanje Biblije za sve ljude i privlačenje očiju na njezinu jedinstvenu poruku.“ (Mackie i Collins, 2022).

BibleProject pridonio je novoj čitalačkoj kulturi integracijom kritički protumačenih biblijskih tekstova u vizualno-auditivno pripovijedanje, a čime se nadišao problem jezičnoga i sadržajnoga razumijevanja *Biblije*. Iako je projekt primarno ostvaren na engleskome jeziku, sve je više videozapisa sinkronizirano na hrvatski jezik čime se povećava dostupnost *Biblije* suvremenome hrvatskom čitatelju. Povezujući kontekst projekta s temama učenja i pamćenja u okvirima digitalizacije, *BibleProject* predstavlja pozitivan predznak digitalizacije s obzirom na osnovnu značajku, a to su audiovizualni edukativnih sadržaji. Načelo audiovizualnih sadržaja odgovara psihološkome konceptu učenja pri čemu je poznata informacija da je oko 40 % učenika vizualni tip u učenju i pamćenju podataka, a oko 25 % auditivni (Grgić, Kolaković, 2010: 88–89). Ujedno je duljina videosadržaja koncipirana po načelu konciznosti pri čemu je radi održavanja fokusiranosti na sadržaj poželjno da video traje do sedam minuta. Treće načelo uključuje dramaturški dijalog u kojemu se interakcija odvija između dvaju pripovjedača čime se održava dinamična atmosfera koja sprječava monotonu recepciju podataka. U konačnici najvažniji je segment sažimanje sadržaja što je sukladno trima osnovnim skupinama strategija kojima se čitatelji koriste tijekom čitanja, učenja i pamćenja, a od kojih je sažimanje najučinkovitija strategija. Konačne čvrste postulate kvalitete sadržaja zaokružuju didaktički prilagođen proces koji obuhvaća ponavljanje sadržaja kroz sažetak svega na kraju videosadržaja.

Ideja *BibleProjecta* jest približiti *Bibliju* čitatelju, ali i čitatelja *Bibliji*, i to inovativnim biblijskim pristupom. Prosječni suvremeni čitatelj *Biblije* može se naći pred izazovom nerazumijevanja biblijski tekstova. *Biblija* se upravo zbog nepoznavanja knjige kao specifične vrste književnosti može činiti nerazumljivom, krutom i hermetičnom. U želji da premosti jaz između čitatelja *Biblije* i knjige, *BibleProjectom* napravljen je svojevrsni most u lakšem razumijevanju biblijskih tekstova. Taj most služi kao digitalizacijski komunikacijski kanal između knjige i čitatelja. Preko digitalnih sadržaja (koji čine detaljnu analizu sadržaja, animaciju i naraciju) razumijevanje biblijskih knjiga i biblijskih tekstova nije više nedostupno i nerazumljivo, a biblijska se poruka lakše iščitava i shvaća.

Zaključak

Mnogobrojnost tiskanih primjeraka *Biblije* jedan je od aspekata koji je pokazatelj implementiranosti *Biblije* u knjižničarstvu, no ne predstavlja sinonim za aktivnu čitalačku kulturu i naviku čitanja *Biblije*. Nedostatak navike čitanja *Biblije* u modernome je društvu uvjetovan nerazumijevanjem pročitanoga. Tiskanjem *Biblije* riješen je problem dostupnosti *Biblije* dok je prijevod na narodne jezike, pod uvjetom pismenosti čitatelja, razriješio problematiku tumačenja izvorno napisanih tekstova. Međutim, prepreka razumijevanju napisanih tekstova, koja je i dalje aktualna, rezultirala je općim izbjegavanjem čitanja pojedinačnih tekstova zbog kompleksnosti metafora te specifičnih izraza i jezika koji su često rezultirali krivom interpretacijom. Uporaba znanstveno utemeljene metode – kritičkoga tumačenja *Biblije* (egzegeze) – otvorila je put ispravnoga tumačenja i literarnoga shvaćanja pročitanoga. Uokvireni kritički znanstveni pristup u proučavanju biblijskih tekstova, potpomognut digitalizacijom, doprinosi čitalačkome purizmu. Digitalizacija nudi brojne informacije dok *BibleProject* znan-

stveno utemeljenim i nepristranim pristupom donosi izvorna tumačenja tekstova. Vizualno-auditivnim pripovijedanjem zadovoljen je preduvjet vizualnoga identiteta, a koje je u konzumeristički orijentiranome društvu iznimno važno. Od ostalih aspekata koji obilježavaju *BibleProject* važan je aspekt donošenje izvornih tekstova koji su adaptirani u videozapisima. Nasuprot čitateljevim interpretacijama biblijskih tekstova *BibleProject* donosi vrijednosno neutralnu interpretaciju koja je utemeljena isključivo na znanstvenim načelima koja uvažavaju kontekst vremena i razjašnjavaju povijesnu vjerodostojnost pojedinih biblijskih zapisa. Opisom projekta iznijeta je složenost strukture koja je implementirana u okviru *BibleProjecta*, čime se uočava važnost i kvaliteta projekta digitalizacije *Biblije*. *BibleProject* predstavlja pozitivan primjer implementacije tradicionalnoga i suvremenoga kojim se *Biblija* približava čitatelju, ali i čitatelj *Bibliji*. Čitalačka kultura, obilježena uporabom pisanih i tiskanih knjiga, u digitalizaciji otkriva transformativnu snagu i nadogradnju koja ne zamjenjuje postojeće mogućnosti, nego proširuje vidike čitatelja. Digitalizacija u društvenome kontekstu čitalačke kulture predstavlja snažno oruđe koje može biti predmetom promoviranja kulture čitanja, a osobito se to odnosi na kulturu čitanja *Biblije* koja je moguće nepravedno zapostavljena u pojedinim društvenim krugovima zbog nerazumijevanja pročitanoga.

Literatura

- Alexander, Patricia A.; Jetton, Tamara, L. 2000. "Learning from Text: A Multidimensional and Developmental Perspective" *Handbook of reading research*. Vol. 3. 285–310.
- Cain, Kate; Oakill, Jane; Bryant, Peter. 2004. "Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills" *Journal of Educational Psychology*. Vol. 96. No. 1. 31–42.
- Cifrak, Mario. 2006. „Biblija u pastoralnom radu prema dokumentu Tumačenje Biblije u Crkvi” *Bogoslovna smotra*. Vol. 76. No. 4. 881–900.
- Čerepinko, Darijo. 2012. *Komunikologija: kratki pregled najvažnijih teorija, pojmova i principa*. Veleučilište u Varaždinu. Varaždin.
- Daneman, Meredyth; Carpenter, Patricia Ann. 1980. "Individual differences in working memory and reading". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. Vol. 19. Br. 4. 450–466.
- Dumić, Saša; Matasić, Iva. 2012. „Multimedijske tehnologije u obrazovanju”. *Medijska istraživanja*. Vol. 18. Br. 1. 143–151.
- Grgić, Ana; Kolaković, Zrinka. 2010. „Stilovi i strategije u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika”. *LAHOR*. Vol. 1. Br. 9. 78–96.
- Kolić Vehovec, Svjetlana; Bajšanski, Igor. 2006. "Metacognitive Strategies and Reading Comprehension in Elementary School Students". *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 21. No. 4. 439–451.
- Kulenović, Tarik. 2000. „George Ritzer McDonaldizacija društva”. *Politička misao*. Vol. 37. Br. 4. 145–153.
- Lasić Lazić, Jadranka; Špiranec, Sonja; Banek Zorica, Mihaela. 2012. „Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima – pronađeni u informacijskom opismenivanju”. *Medijska istraživanja*. Vol. 18. Br. 1. 125–142.
- Mackie, Timothy; Collins, Jonathan. 2022. *BibleProject*. <https://bibleproject.com/tim-mackie/> (pristupljeno 9. siječnja 2022.)
- Miličević, Teodora. 2019. „Digitalizacija: prednosti, izazovi i perspektive”. U: *Studenti u susret Nauci – StES 2019. Zbornik radova*. Ur. Srećko Kovačević. God. 12. Br. 1. Univerzitet u Banjoj Luci i Studentski parlament Univerziteta u Banjoj Luci. Banja Luka. 65–75.
- Rebić, Adalbert. 1997. „Aktualnost i mjerodavnost Biblije na pragu trećeg tisućljeća. Uz dokument Papinske biblijske komisije 'Tumačenje Biblije u Crkvi' (1993.)”. *Bogoslovska smotra*. Vol. 67. Br. 2–3. 141–170.
- Rodek, Stjepan. 2011. „Novi mediji i nova kultura čitanja”. *Napredak*. Vol. 152. Br. 1. 9–28.
- Tokić, Dario. 2010. „Zagrebačka metoda čitanja Biblije”. *Bogoslovska smotra*. Vol. 80. Br. 4. 1147–1162.
- Vuk, Tomislav. 1994. „Povijesno-kritička metoda u biblijskoj egzegi. Razmišljanja o aktualnoj situaciji, posebno s obzirom na Stari zavjet”. *Bogoslovska smotra*. Vol. 64. Br. 1–4. 249–280.

MULTIMEDIAL DIGITIZATION OF READING – HOW TO BRING THE BIBLE CLOSER TO THE READER

The historically evident influence of the Bible on social construction and the attribute of the most numerous translated book in history was accompanied by various favorable and unfavorable historical periods that framed the issue of the availability of the Bible to society. Earlier aspects of the issue included a linguistic barrier, unavailability due to lower-class literacy issues, and a lack of literary understanding of the Bible. Although written between 1000 BC and 100 AD, Martin Luther translated the Bible into German in 1534 and began a cascade of translations into all world languages in whole or partial textual form. However, an unresolved precondition for literary understanding of the Bible, which includes a critical interpretation of the texts, which goes beyond the general social knowledge of most readers of the Bible, is unresolved. The resolution of the above was realized within the framework of digitalization and the non-profit project Bible Project, which is currently bringing the modern reader closer to the Bible through visual-auditory interpretations of the contents of the Bible resulting from the application of scientifically based critical interpretation of biblical texts called biblical exegesis. In this context, digitalization allows modern man to understand the Bible and biblical content in an innovative, simple, easily accessible, and high-quality way, which are often individual prerequisites for reading in a modern urbanized society.

Key words: Bible, contemporary reader, digitalization, BibleProject.

Maja OPAŠIĆ – Maja VERDONIK – Karla VUKELIĆ

DJEČJI ROMANI DAVIDA WALLIAMSA KAO ŠKOLSKA LEKTIRA

Školska lektira podrazumijeva popis knjiga za čitanje, ali uključuje i razgovor o pročitanoj knjizi kao i poticaj za vlastito izražavanje i stvaranje. Svrha je školske lektire razvijati učenikovu čitalačku pismenost, kulturu čitanja, književni ukus, čitalačke i stvaralačke sposobnosti i ljubav prema knjizi. Učenike od čitanja lektire često odbija nezanimljivost i neaktualnost teme djela što znači da u popise lektire treba uključiti suvremene autore koji pišu o temama i stilom bliskim djeci 21. stoljeća. Jedan od takvih autora britanski je dječji pisac David Walliams čija su djela iznimno popularna među mladim čitateljima diljem svijeta. Cilj je ovoga rada na primjeru odabranih djela Davida Walliamsa pokazati zbog kojih su svojih književnoumjetničkih obilježja ona dobar izbor za lektirni popis učenika razredne nastave. Osim toga cilj je prikazati i dati prijedloge nekih od pristupa i strategija pri interpretaciji tih djela s učenicima. Na taj način učiteljima želimo dati poticaj da se u svome radu koriste suvremenim djelima kao i kreativnim pristupima lektiri jer je to dobar put prema poticajnoj, kreativnoj, zabavnoj i zanimljivoj nastavi lektire.

Ključne riječi: lektira, David Walliams, kreativni pristup lektiri, motivacija za čitanje

Uvod

Školska lektira podrazumijeva popis knjiga za čitanje, ali uključuje i razgovor o pročitanoj knjizi kao i poticaj za vlastito izražavanje i stvaranje. Pojam lektire može značiti „ono što se čita, čitano građivo, štivo; obuhvaćeni tekstovi koje učenici čitaju po nastavnom planu” (cit. prema: Lazzarich, 2017: 132), odnosno „popis književnih djela za samostalno čitanje kod kuće” (Rosandić, 2005: 50). Svrha je školske lektire razvijati učenikovu čitalačku pismenost¹, kulturu čitanja, književni ukus, čitalačke i stvaralačke sposobnosti i ljubav prema knjizi. Međutim, učenici nerijetko školsku lektiru ne doživljavaju na taj način, već kao obvezu koju moraju odraditi. Ocjenjivanje lektire, zastarjeli pristupi interpretaciji lektire kao i tematsko-žanrovska neraznolikost i neprivlačnost lektirnih djela neki su od glavnih uzroka sveukupnoga negativnog stava učenika prema čitanju lektire (Gabelica, Težak, 2019). Lektirni popis nije se previše promijenio tijekom godina, a interesi djece mijenjaju se brže no ikada. Napredak tehnologije i prevelika zaokupljenost djece ostalim medijima, najviše društvenim mrežama, potisnuo je knjigu iz svakodnevne uporabe. Naime, elektronički mediji, za razliku od tiskanih, nude više lako dostupnih sadržaja zbog čega se smanjilo povjerenje u moć knjige što je i uzrokovalo promjenu čitateljskih navika i odraslih i djece (Kovač, 2021: 21). Današnja djeca puno više svoga slobodnog vremena provode služeći se digitalnim medijima što potvrđuje istraživanje koje su provele Marina Gabelica i Dubravka Težak (2019), a čiji rezultati kažu da djeca digitalne sadržaje konzultiraju 1 do 3 sata dnevno, dok pročitaju samo jednu knjigu mjesečno, i to uglavnom lektiru.

S obzirom na prethodno navedeno postavlja se pitanje kako učitelji mogu osuvremeniti nastavu školske lektire i učiniti ju pristupačnijom današnjoj djeci te njihovim sposobnostima, željama i interesima. Naime, kao što je navedeno, učenike od čitanja lektire često odbija nezanimljivost i neaktualnost teme djela što znači da u popise lektire treba uključiti suvremene autore koji pišu o temama i stilom bliskim djeci 21. stoljeća. Jedan od takvih autora britanski je dječji pisac David Walliams čija su djela iznimno popularna među mladim čitateljima diljem svijeta. Stoga je cilj ovoga rada na primjeru njegovih djela *Banditska bakica*, *Mali milijarder* i *Ponoćni pustolovi* pokazati zbog kojih su svojih književnoumjetničkih obilježja ona dobar izbor za lektirni popis učenika razredne nastave. Osim toga cilj je prikazati i dati prijedloge nekih od pristupa i strategija pri interpretaciji tih djela s učenicima.

¹ Čitalačka pismenost podrazumijeva „razumijevanje, tumačenje i vrednovanje tekstova različitih sadržaja i struktura, njihovo korištenje i razmišljanje o njima radi postizanja ciljeva, stjecanja i razvijanja znanja i stavova te osposobljavanje za cjeloživotno učenje” (Peti-Stantić, 2019: 120).

1. Čitanje lektire – put do kompetentnoga i zadovoljnoga čitatelja

Učenici se čitanjem lektire imaju priliku upoznati s tematski i žanrovski različitim književnim djelima koja ih mogu nadahnuti, motivirati, ohrabriti te potaknuti da više čitaju u slobodno vrijeme. Autorice Gabelica i Težak (2017: 202) naglašavaju da „ne smijemo zaboraviti kako je primarni cilj lektire da dijete zavoli čitanje te da književna djela čita i iz užitka, a ne samo zbog vanjske motivacije”. Iako bi čitanje i interpretacija lektire trebala za učenike biti pozitivno iskustvo, učenici ju uglavnom doživljavaju kao dosadnu, nezanimljivu i napornu², no ipak u jednome od istraživanja njih 55 % izjasnilo se da, unatoč navedenome, voli čitati lektiru³. Uzroci zbog kojih učenici mogu razviti negativan stav prema lektiri mogu biti sljedeći: obvezatnost lektirnoga popisa, broj obveznih djela, opseg knjiga i broj lektirnih sati, tematska i žanrovska neraznolikost lektirnih djela, lektirni dnevnik, ocjenjivanje lektire i metodički pristup lektiri (Gabelica, Težak, 2017: 19).

Popisi lektire trebali bi biti usklađeni sa sljedećom preporukom *Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (2019): „[...] književni tekstovi namijenjeni cjelovitom čitanju izabiru se prema kriterijima: recepcijsko-spoznajnih mogućnosti učenika, žanrovskoj uravnoteženosti i tipičnosti (poezija, proza, drama), oglednosti književne poetike, literarne vrijednosti te podjednake zastupljenosti hrvatskih i svjetskih književnih tekstova iz različitih književnopovijesnih razdoblja”. Tom je preporukom dijelom učinjen pomak u odnosu na prethodno uvriježen kriterij da na popise lektire dolaze „reprezentativna djela različitih vrsta iz nacionalne književnosti i književnosti drugih naroda, koja čine temelje svjetske kulture, [odnosno] djela antologijske vrijednosti koja su primjerena doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika” (Rosandić, 2005: 50). Naime, ako u obzir uzmemo samo taj kriterij, na lektirnome se popisu neće naći suvremena djela koja još nisu ni imala prilike postati antologijskima. Stoga je uz navedene preporuke i kriterije potrebno uvesti i neke dodatne, a prema prijedlogu Gabelice i Težak (2017: 50–54) to bi bili i kriteriji književno-umjetničke vrijednosti djela, prilagodbe pristupa književnome djelu prema doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika, potom kriterij povezanosti sa školskim programom, raznolikosti, učeničkoga ukusa i dostupnosti knjiga. Autorice smatraju da bi se pri odabiru djela trebalo voditi književnoumjetničkim vrijednostima djela što znači da prednost treba imati estetski kriterij u odnosu na pedagoški jer je književnost ponajprije umjetnost riječi. Učitelji bi trebali pri izboru djela voditi računa o tome da su ta djela sadržajno, jezično i stilski primjerena određenoj dobi učenika, no to ne znači da treba isključiti djela koja su učenicima temom vrlo privlačna, ali imaju veći opseg ili su im rječnikom i stilom udaljena. U tim situacijama pristup treba prilagoditi pa se takva djela mogu čitati učenicima naglas u dijelovima ili pripremiti dodatno učenike za čitanje, a dobra je mogućnost i isto djelo čitati u različitim razredima (Gabelica, Težak, 2017: 51–52).

Važnu ulogu u oblikovanju stavova učenika prema lektiri imaju tematska i žanrovska raznolikost jer „tematska prilagođenost tekstova pozitivno utječe na razvijanje literarnih interesa učenika mlađe školske dobi” (Lazarich, 2017: 139). Stoga bi bilo poželjno da su teme i žanrovi prilagođeni interesima učenika. Teme lektirnih djela trebale bi biti povezane s učeničkim svakodnevnim životom, ali ako djelo govori i o nekoj temi koja im je nepoznata, tada je treba staviti u kontekst koji im je poznat i blizak. Osim toga lektirna bi djela svojim sadržajima trebala korelirati i sa sadržajima drugih nastavnih predmeta da bi učenik sva stečena znanja mogao spoznati u njihovoj korelaciji (Gabelica, Težak, 2017: 52). Žanrovska raznovrsnost lektirnih djela nerijetko je zanemarena na razini svih razreda pa, primjerice, slikovnica nestaje s popisa nakon trećega razreda, iako postoje slikovnice i za djecu starije dobi, pa i za odrasle⁴, a bajka se nakon četvrtoga razreda veoma rijetko pojavljuje. Stoga bi trebalo popise lektire sastavljati tako da u svim razredima budu zastupljeni svi žanrovi s kojima se učenik prethodno susreo. Naime, „učitelj mora učeniku nuditi djela tematski raznovrsna, različitih književnih vrsta da bi on upoznao književnost i samostalno izgrađivao vlastite književno-estetske kriterije“ (Jerkin, 2012: 126).

Važan je kriterij za sastavljanje lektirnoga popisa i dostupnost knjiga za čitanje jer su školske knjižnice često slabije opremljene, osobito novijim naslovima. Upravo bi zato bilo poželjno da učitelji što više uvode aktualne

² Usp. Visinko (1999); Lazarich (2004, 2011); Jerkin (2012); Gabelica i sur. (2014)

³ Usp. Gabelica i sur. (2014); Gabelica, Težak (2019)

⁴ Više u: Jerkin, Opašić (2021)

naslove u lektiru kako bi na taj način dobili priliku da se i školska knjižnica opremi tim naslovima.

Zaključno možemo reći da bi se lektirni popisi redovito trebali mijenjati, dopunjavati novim naslovima i prilagođavati mogućnostima, potrebama i aktualnim interesima učenika. Pri tomu trebalo bi smanjiti broj obveznih djela jer upravo „sintagma obvezna lektira u učenikovoј svijesti izaziva negativne konotacije” (Lazzarich, 2017: 136), a bilo bi dobro povećati izborna djela, odnosno više uključiti učenike i uvažiti učenički ukus pri odabiru naslova za školsku lektiru. Naravno, iako je važno učeniku dati slobodu pri izboru lektirnih djela, ipak ona mora biti relativna jer bi učenik mogao birati uvijek djela iste vrste ili teme ili istoga autora (Jerkin, 2012: 126).

Osim lektirnih popisa i opseg knjiga i broj lektirnih sati potrebnih za obradu djela također predstavljaju problem jer su učenicima djela s većim brojem stranica neprivaćna, a mali broj sati mjesečno koji se posvećuju lektiri premalo je vremena za kvalitetno bavljenje lektirnim naslovima⁵. Još jedan od čimbenika koji utječe na motivaciju za čitanje lektirni su dnevnicima koje učenici trebaju voditi tijekom čitanja. Učenici proces čitanja prekidaju da bi zapisali bitne informacije o djelu, i to najčešće uvijek iste informacije, što prekida njihovu uživanje i komunikaciju s književnim djelom⁶. Osim toga dnevnicima lektire često sadrže uvijek iste tipove zadataka, a s obzirom na to da se dnevnicima ocjenjuju, učenici će sa zadržkom u njima iskazati svoje pravo mišljenje i doživljaj djela (Gabelica, Težak, 2019: 37–28). Stoga ne čudi podatak da je čak 53 % učenika izdvojilo pisanje dnevnika lektire kao problem (Gabelica, Težak, 2019: 96).

Nadalje, prema Peti-Stantić (2019: 63) „uvriježeni pristup čitanju lektire [...] uvelike onemogućuje unutrašnji život teksta u čitateljevoj svijesti, a time i užitek u tekstu”. Na tragu tomu su i istraživanja koja su pokazala da je jedan od glavnih razloga zašto učenici gube interes za čitanje – način poučavanja književnosti uopće (Grosman, 2010: 135). Čak bi 67 % učenika radije čitalo lektiru kada bi bila interpretirana na zanimljiviji način (Gabelica, Težak, 2019: 97). Da bismo kod učenika potaknuli ljubav prema čitanju, potrebno je promijeniti pristup lektiri u nastavi, kao i općenito prema interpretaciji književnih djela, a to znači da treba polaziti od učeničkih literarnih doživljaja (Visinko, 2014: 126–127; Grosman, 2010: 147). Pri tomu treba poštivati učeničke osjećaje i dojmove nakon čitanja nekog teksta, uključiti ih u interpretaciju, a osobito učenička pitanja i nedoumice koje je tekst u njima izazvao (Jerkin, 2012: 122–123). Uz navedeno lektiri bi trebalo pristupati i prema načelima problemsko-stvaralačkoga sustava (Najev, Quien, 2011: 6–7) koji može biti primjenjiv već u 3. i 4. razredu osnovne škole (Lazzarich, 2017: 151) što smo i pokušali pokazati u nastavku rada na primjeru interpretacije Walliamsovih djela. Pritom učitelj otvara problemsku situaciju, razgovorom s učenicima dolazi do literarnoga problema⁷ određenoga djela te potiče učenike različitim osmišljenim aktivnostima i zadacima da pokušaju sami predložiti rješenje problema ili iznijeti svoje mišljenje o rješenju koje je izloženo u djelu. Interpretaciju lektire treba usmjeravati prema raspravi u kojoj pitanja o sadržaju djela postavljaju i učenici, ali i do odgovora dolaze samostalnim promišljanjem, istraživanjem i razmjenom mišljenja s drugim učenicima. Čak i ako lektirni naslov nije najzanimljiviji, učitelj je taj koji od njega može napraviti nešto posve novo što će učenike motivirati na čitanje i sudjelovanje u nastavi lektire. Dakle, metodički pristupi lektiri trebali bi biti utemeljeni na načelu raznovrsnosti (Jerkin, 2012: 127) kako bi učitelji uporabom kreativnih pristupa i strategija djelovali motivirajuće na učenike nastojeći ih potaknuti da čitaju više, ali i da čitaju iz osobnoga zadovoljstva, a ne samo zato što je to njihova školska obveza. Potrebno je koristiti različite metode i oblike rada koji aktiviraju sve učenike, zaokupljaju njihovu pažnju, zahtijevaju suradnju učenika i razvijaju njihovo kreativno i kritičko razmišljanje. Takav proces rada omogućuje da djeca uče kroz zabavu, a to samo može pomoći da zavole čitanje i da veselo pristupaju satima školske lektire. Osmišljavanje sata lektire postaje kreativan proces jer uz konzultaciju s ostalim kolegama i literaturom, učitelj u taj nastavni sat unosi i svoje ideje (Gabelica, Težak, 2019).

⁵ Prema istraživanju koje su provele Gabelica i Težak (2019) čak 64 % učitelja upravo je mali broj sati istaknuo kao razlog zbog kojeg ne mogu osmisлити kreativan sat lektire.

⁶ Gabelica, Težak (2017: 140–141) ističu upravo načelo imerzije, tj. dubokoga uživanja u djelo kao jedno od ključnih pri kreativnim pristupima lektiri.

⁷ Literarni problem uključuje emocionalnu i fantazijsku aktivnost učenika jer se učenik angažira emocionalno –proživljavajući problem – i intelektualno – pokušavajući ga spoznati i riješiti. Pritom svaki učenik može ponuditi svoje rješenje problema jer ono nije jednoznačno (Rosandić, 2005: 220).

2. Aktualnost djela na popisima lektire

Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019) propisuje za 1. i 2. razred obvezna dva lektirna djela, tj. tri bajke braće Grimm i tri bajke Hansa Christiana Andersena, a za 3., 4. i 5. razred ukupno šest djela. Sva ostala djela bira učitelj. Stoga, kako bi se učiteljima olakšao izbor, Ministarstvo znanosti i obrazovanja 2019. godine uputilo je učiteljima razredne nastave, učiteljima i nastavnicima Hrvatskoga jezika te školskim knjižničarima upitnik. Ispitanici su trebali napisati koje bi naslove uvrstili u popis preporučenih naslova za lektiru. Cilj upitnika bio je dvojak: (1) upitnik je trebao poslužiti kao temelj financiranja opremanja školskih knjižnica novcem iz državnoga proračuna i (2) rezultati upitnika, odnosno analiza odabranih književnih djela, trebali su poslužiti kao smjernice učiteljima i nastavnicima pri odabiru izbornih naslova za lektiru.

Upitnik je cjelovito ispunilo 8344 osoba (55 % učitelja razredne nastave, 80 % učitelja Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi, 90 % nastavnika u srednjim školama te 75 % knjižničara u školama). Prema rezultatima upitnika napravljen je popis izbornih lektirnih djela, i to u četiri ciklusa: 1. i 2. razred osnovne škole, 3., 4. i 5. razred osnovne škole i svi razredi srednjih škola (gimnazije i strukovne škole).

Na tim popisima⁸ najviše učitelja i knjižničara odabralo je naslove koji se već dugi niz godina nalaze na popisima lektire, a i većina ostalih naslova starijeg je vremena postanka⁹. Iako su većina ovih naslova klasici koje bi svako dijete trebalo barem jednom pročitati, bilo bi poželjno učenicima ponuditi i suvremenije naslove tematike s kojom se današnja djeca mogu lakše poistovjetiti. Suvremenije naslove odabrao je manji broj učitelja što možemo pokazati upravo na primjeru djela Davida Walliamsa koja su se našla na popisu za 3., 4. i 5. razred: *Banditska bakica* (16), *Najgora djeca na svijetu* (15), *Mali milijarder* (12) i *Zla zubarica* (11). Ako u obzir uzmemo da je na popisu za navedene razrede čak 2750 učitelja i knjižničara odabralo *Dnevnik Pauline P.* Sanje Polak, njih 2214 *Emila i detektive* Ericha Kästnera te 2142 ispitanika *Duh u močvari* Ante Gardaša, tada je razvidno koliko je mali broj učitelja i knjižničara prepoznao jednoga suvremenog autora poput Davida Walliamsa.

Navedeno može dati naslutiti da preporučeni popisi lektire ne prate čitateljske interese učenika (Lazzarich, 2017: 139) kao ni aktualne naslove dječje književnosti.

3. Dječji romani Davida Walliamsa

U novijoj hrvatskoj znanstvenoj literaturi posvećenoj teorijskim odrednicama dječjega romana pojavljuju se sljedeće karakteristike ove književne vrste: djeca kao likovi (i dječaci i djevojčice), često je to skupina djece organizirana u družinu koja izvodi neki pothvat, a ulogu organizatora i vođe obično ima dječak. Likovi djece obično su u dobi od oko deset godina te su iz različitih društvenih slojeva i sredina (Crnković, Težak, 2002; Hameršak, Zima, 2015).

David Walliams jedan je od, među mlađim čitateljima, najpopularnijih suvremenih autora čija književna djela dominiraju na knjižarskim listama najprodavanijih knjiga (Gamble, 2019: 274). Walliams je engleski komičar, glumac, književnik i televizijska ličnost. Walliamsovi su romani prodani u više od 40 milijuna primjereka diljem svijeta što ga čini najprodavanijim dječjim autorom. Osim romana autor je i sedam slikovnica te pet zbirki kratkih priča. Njegove su knjige prevedene na 53 jezika, a zbog književnoga stila kojim piše kritičari ga uspoređuju s Roaldom Dahlom¹⁰.

Iako pretežno humoristični, Walliamsovi romani bave se i nekim ozbiljnim problemima kao što su nasilničko ponašanje ili pak smrt, gubitak i žalovanje. Fabule dječjih romana Davida Walliamsa u osnovi tematiziraju obiteljske odnose, a glavni su likovi često djeca koja su u svojoj sredini neprihvaćena zbog različitih razloga (Gamble, 2019: 274).

⁸ S obzirom na to da ovome radu nije cilj analiza lektirnih popisa, ovdje se ne ulazi u detaljniju analizu spomenutih popisa.

⁹ Tri djela za 1. i 2. razred koja je odabralo najviše učitelja i knjižničara su: *Pale sam na svijetu*, *Plesna haljina žutog maslačka* i *Tri medvjeda i gitara*. Na popisu za 3., 4. i 5. razred prva tri mjesta dobila su djela: *Dnevnik Pauline P.*, *Emil i detektivi* i *Duh u močvari*.

¹⁰ Objavljena djela Davida Walliamsa vidjeti na: <https://www.worldofdavidwalliams.com/> i <https://mozaik-knjiga.hr/?s=david+walliams> (pristupljeno 16. siječnja 2022.).

3.1. Pojedine stilske karakteristike dječjih romana Davida Walliamsa

U dječjim romanima Davida Walliamsa prepoznaju se postmodernistička obilježja dječje književnosti prisutna i u hrvatskoj dječjoj književnosti, o čemu je pisao Stjepan Hranjec (2009), kao što su humor, groteska, hiperbolizacija i jezična ekspresivnost.

Humorističan lik Indijca Raja, koji u svojem kiosku uz popuste prodaje artikle kojima je odavno istekao rok trajanja, pojavljuje se u svakom Walliamsovu romanu. Istovremeno se radi o liku simpatične odrasle osobe koju dječji likovi vole i obraćaju mu se za pomoć u rješavanju svojih problema. Walliams se ne libi unošenja grotesknih, pa i degutantnih detalja u svoje romane. Takav je, primjerice, jelovnik u kantini gospođe Tripice: „Dnevna juha – kuhane ose, Hrčci na tostu ili Dlakave lazanje (vegetarijanski obrok) ili Kotlet od cigle poslužen prilogom od prženoga kartona, Desert – torta s kremom od znoja.” (Walliams, 2017: 92).

Kao jednim od postmodernističkih obilježja dječje književnosti Walliams se koristi hiperbolizacijom pri nabranjanju svega što dječak Joe Spud posjeduje. U 20 natuknica navedeni su: plazma-televizor širokoga ekrana visoke razlučivosti, s dijagonalom od 254 cm u svakoj prostoriji kuće, sve računalne igrice na svijetu, krokodil, još jedan krokodil, džeparac od 100 000 funti, osobni trener iz engleske reprezentacije itd. (Walliams, 2017). Walliams se često koristi i aliteracijom u naslovima i podnaslovima romana što je uočljivo u izvornim predlošcima, ali i u prijevodima Ozrena Doležala na hrvatski jezik. Primjerice: *Banditska bakica – Gangsta Granny*, *Mali milijarder – Billionare Boy*, *Ponoćni pustolovi – The Midnight Gang*, *Čudovišni čovjek – Monster Man* (naslov prvoga poglavlja romana *Ponoćni pustolovi*) (obilježile autorice).

Radnju romana pripovijedaju ekstradijegetički-heterodijegetički pripovjedači uz povremene metalepse autora odnosno obraćanja čitatelju u drugom licu jednine (Grdešić, 2015: 100–101).

„Prilično se lako pretvarati da pereš zube. Nemoj reći roditeljima da sam ti to otkrio, ali želiš li pokušati, samo moraš slijediti ove jednostavne upute, objašnjene korak po korak [...]” (Walliams, 2015: 42). ili „Jeste li se ikada pitali kako bi bilo imati milijun funti? Ili milijardu? A što velite na trilijun? Ili čak megalijun? Upoznajte Joea Spuda.” (Walliams, 2017: 9).

Važnu ulogu u romanima Davida Walliamsa imaju ilustracije Tonyja Rossa, koje često imaju stripovske karakteristike s obzirom na to da su sastavljene od niza manjih ilustracija koje prate jezični diskurs romana. Ujedno je u romanima prisutna vizualizacija jezičnoga diskursa koji u pojedinim dijelovima poprima karakteristike slikovnoga diskursa. Drugim riječima, dolazi do približavanja jezičnoga diskursa slikovnome što znači da pojedine riječi ili cijele rečenice romana vizualno imaju valovit oblik ili su tiskane fontom različitim od fonta kojim je tiskana većina teksta u knjigama (Narančić Kovač, 2015: 191–192).

4. Walliamsovi dječji romani kao školska lektira

Uspješna interpretacija romana postiže se učenikovim samostalnim čitanjem djela tijekom kojega svaki učenik na svoj način doživljava djelo i povezuje ga s dosadašnjim iskustvima i znanjima. Prema Rosandiću (2005) školska interpretacija romana ima odgojno-obrazovnu svrhu. Obrazovne zadaće odnose se na spoznaju znanja o temi romana, autoru, ideji, problemima, kompoziciji, fabuli, motivaciji, jeziku, stilu i ostalim izvantekstovnim odrednicama. Odgojne zadaće obuhvaćaju stjecanje stavova, mišljenja i opredjeljenja. Romani obogaćeni ilustracijama koje prate priču omogućuju učenicima da povežu odnos između teksta i slike ili da samostalno predvide što bi se moglo dogoditi s obzirom na ilustraciju koju vide.

Na temelju svega navedenoga u prethodnim dijelovima rada u nastavku se daju prijedlozi za sate školske lektire na kojima se interpretiraju tri romana Davida Walliamsa s učenicima razredne nastave. Ti su romani odabrani jer su svojim temama bliski iskustvu djece te dobi, a pritom daju vrijedne poruke primjenjive u svakodnevnome dječjem životu. Prijedlozima za njihovu interpretaciju nastoji se učenike ponajprije motivirati za čitanje djela, aktivno ih uključiti u njegovu interpretaciju, i to tako da slobodno izražavaju svoje dojmove o djelu, da razmišljaju kritički i promišljaju o problemima i temama o kojima djelo govori povezujući ih s vlastitim iskustvom. Iz toga razloga nismo ponudili i točna interpretativna pitanja i zadatke jer prepuštamo učiteljima da krenu upravo od doživljaja djela koje će iskazati njihovi učenici i koji će ih usmjeriti prema interpretaciji.

4.1. *Banditska bakica*

U romanu *Banditska bakica* upoznajemo dječaka Bena kojega roditelji svakoga vikenda ostavljaju kod bake (očeve majke) kako bi se mogli posvetiti svojoj omiljenoj zabavi – televizijskome spektaklu *Ples s poznatima*. Ben čezne za druženjem s roditeljima, a boravke kod bake ne voli sve dok u razgovoru s njom ne sazna za njezinu navodnu pustolovnu prošlost kradljivice dragulja. Stoga Ben i baka planiraju pothvat – krađu krunskih dragulja aktualne britanske kraljice Elizabete II. U nastavku priče slijedi poboljšanje odnosa Bena i roditelja, ali i bakina bolest. Prije bakine smrti Ben i baka oživljavaju nekadašnju toplinu međusobnoga odnosa iz Benova djetinjstva (Walliams, 2015).

Već sam naslov romana može biti poticajan za čitanje jer riječ *bandit* i *bakica* nisu uobičajeno spojive. Izvrstan humor nastavlja se u cijelome djelu, no Walliams zapravo progovara o ozbiljnim temama – obiteljskim odnosima i problemima, poput otuđivanja članova obitelji (dječaka od roditelja, dječakova oca od vlastite majke i dječaka od bake), ali i smrti člana obitelji. Riječ je o temama s kojima se djeca mogu susresti u svome životu te ovaj roman može biti lektinom za učenike 3. ili 4. razreda.

Kako bismo motivirali učenike na čitanje, prvi dio nastave lektire bio bi blok sat medijske kulture tijekom kojeg bi se gledao ulomak filma snimljenoga prema književnome predlošku. Na početku se učenike dijeli u skupine i dvjema skupinama prikazuje naslovnica knjige, a dvjema filma. Zadatak je da učenici osmisle o čemu će biti riječ u knjizi/filmu te da joj/mu daju naslov. Nakon razgovora o njihovim idejama najavljuje se autor i djelo te se priprema za gledanje jednoga ulomka filma (npr. do dijela u kojemu Ben otkriva da je baka kradljivica dragulja ili kada ih u krađi ulovi kraljica). Kada završi gledanje ulomka, kratko se razgovara s učenicima o njihovim dojmovima i viđenom te ih se upućuje da svatko za sebe zapiše u svoje bilježnice za lektiru što misle da će se dalje događati i na temelju čega to predviđaju. Na kraju se zadaje čitanje cijeloga djela te zadatak učenicima da u svoje bilježnice za lektiru nakon čitanja zapišu svoje dojmove (u tri rečenice), o čemu roman govori (dvije rečenice) i što bi bila glavna poruka romana (jedna rečenica).

Sat interpretacije pročitane lektire počinje razgovorom o onome što su učenici zapisali u svoje bilježnice nakon čitanja. Kroz razgovor s učenicima izdvajaju se glavne teme/problemi o kojima djelo govori, npr. Benov odnos s roditeljima – laže im da voli plesanje; roditelji ne uviđaju da Ben želi biti vodoinstalater; bakina otuđenost od obitelji; bakino laganje da je kradljivica dragulja; Benov odnos prema baki; bakina smrt. S obzirom na više problema koje ovaj roman otvara, dobar je primjer za primjenu problemsko-stvaralačkoga pristupa, i to tako da nakon što se izdvoje glavni problemi, učenici u skupinama raspravljaju o problemu koji su dobili (moraju napisati kako je predstavljen u knjizi, zašto se dogodio, kakvo je rješenje u romanu ponuđeno, imaju li drugi prijedlog načina na koji bi riješili problem kada bi se našli u takvoj situaciji, tj. moraju se staviti u ulogu lika koji je u središtu problema koji su dobili – bake, Bena ili roditelja). Problem o kojem učitelj razgovara zajedno sa svim učenicima jest bakina smrt. To čini uzimajući u obzir iskustvo vezano za smrt bliske osobe koje imaju ili nemaju učenici u njegovu razredu. Sve navedeno prikazat će na manjem plakatu koji treba imati oblik umne mape te izložiti ostatku razreda što su napravili. Kao zadatak za samostalan izvanškolski rad učenicima se može zadati da provedu vrijeme s nekom starijom osobom iz svoje obitelji ili susjedstva ili da joj pomognu u nečemu te da s njom razgovaraju o njezinu životu, a za mjesec dana to će ispričati i ostalim učenicima u razredu na satu razrednoga odjela.

4.2. *Mali milijarder*

Roman *Mali milijarder* govori o vrijednostima koje se ne mjere materijalnim dosezima, kao što su obitelj, prijatelji ili ljubav. Glavni lik romana, dječak Joe Spud, ima sve što želi jer je sin iznimno bogatoga oca. Situacija se mijenja kada Joeov otac doživi bankrot i potpuno osiromaši te se s dječakom vrati nekadašnjemu skromnom, ali sretnomu životu. Otac i sin pritom opet postignu nekadašnju međusobnu bliskost (Walliams, 2017). Stoga je riječ o romanu aktualne teme bliske djeci jer, osim što se neka djeca mogu pronaći u liku dječaka Joea, izdvaja se poruka koju djelo nosi o važnosti nematerijalnih vrijednosti. Roman može biti namijenjen za čitanje učenicima 3. i 4. razreda.

Kako bismo motivirali učenike na čitanje ovoga romana, provodi se motivacijska aktivnost *Trgovina za male milijunaše*. Učenici se dijele u tri skupine, a svaka dobiva omotnicu s novcem (napravljene novčanice). Prva skupina dobiva novac kojim se mogu kupiti samo materijalne stvari, druga dobiva novac kojim se uz materijal-

ne stvari mogu kupiti i prijatelji, lijepa riječ, iskrenost, poštovanje i lijepo ponašanje, dok treća uza sve navedeno dobiva i novac kojim se može kupiti dobar odnos s roditeljima. Učenicima se daje listić, na kojemu se nalazi sve što mogu kupiti u trgovini, i cijene, npr. najbolji slatkiši za 1000 eura (zaliha za pet godina), kuća s bazenom za 100 000 eura, najbolje računalne igrice na svijetu za 10 000 eura¹¹, najbolji roditelji na svijetu – kupuje se karticama s lijepim ponašanjem i sl. Zadatak učenika je da odaberu što bi kupili za iznos koji su dobili u omotnicama. Svaka skupina predstavlja što su kupili i objašnjava zašto. Učitelj nakon toga vodi razgovor o materijalnim i nematerijalnim vrijednostima te ih pita kako bi se osjećali i što bi učinili da imaju dovoljno novaca da kupe sve što pože. Tada najavljuje čitanje lektire *Mali milijarder*.

Na satu interpretacije lektire učitelj traži od učenika da u jednoj rečenici iskažu svoj dojam o pročitanoj knjizi i u jednoj rečenici zašto je (ne)bi preporučili drugima za čitanje. Učenike se dijeli u skupine te svaka dobiva listić sa zadacima – treba izdvojiti događaj koji je promijenio tijek radnje, koji im je događaj bio najsmješniji, a koji najtužniji, objasniti Joevo ponašanje, napisati osobine likova, objasniti kako bi se oni ponašali na Joevu mjestu, što misle o Joevu tati, što bi poručili najbogatijim ljudima na svijetu. Nakon rada u grupama zajedničkim razgovorom uopćava se glavni problem djela, njegova moguća rješenja i poruka djela. Potom učenici, u istim skupinama u kojima su bili, rade zadatak *intervju s likom* koji se sastoji od toga da svaka skupina dobiva jednoga lika i priprema pitanja koja bi mu postavila. Kada učenici to naprave, učitelj im dodjeljuje lika za kojega je pitanja postavljala druga skupina. Učenici u skupini moraju izabrati jednoga učenika koji će biti taj lik i drugoga koji će postavljati pitanja liku iz druge skupine. Tada se pristupa razgovoru s likom – učenik koji glumi određenoga lika mora se uživjeti u njegovu ulogu kako bi odgovorio na pitanja. Time učenici pokazuju i koliko su pažljivo pročitali i razumjeli djelo, ali i kakav je njihov odnos prema tomu liku.

4.3. *Ponoćni pustolovi*

U romanu *Ponoćni pustolovi* riječ je o dječaku Tomu Charperu koji se u svojoj obitelji osjeća usamljeno i zanemareno. Tom, učenik skupoga internata, dopremljen je u bolnicu nakon što je zadobio udarac u glavu lopticom za kriket. U bolnici je smješten na dječjem odjelu sa skupinom djece čije prihvaćanje želi zadobiti. Ubrzo otkriva postojanje družine nazvane Ponoćni pustolovi koju čine djeca – pacijenti dječjega odjela – a koja u noćnim satima ispunjava želje svakoga od njih. Roman završava sretno: Ponoćni pustolovi prihvaćaju Toma te on iz bolnice odlazi s roditeljima (Walliams, 2018). Roman tematizira problem djece koja se osjećaju zanemareno u svojim obiteljima, govori i o dječjim snovima i željama, a dotiče se i teme bolesti pa i smrti, no sve kroz toplu priču s velikom dozom humora. Može se, s obzirom na veći opseg, primijeniti kao lektira za učenike 4. pa i 5. razreda.

Sat motivacije za čitanje djela počinje stvaranjem ugodne atmosfere u učionici – svjetla se mogu ugasi, ako postoji mogućnost navlačenja zastora, moguće je i to napraviti, potom puštanje opuštajuće glazbe, učenike se poziva da se opuste i zatvore oči te ih se vođenom meditacijom potiče da razmišljaju o svojim željama, o najvećoj želji koju imaju te da zamisle kako su ju uspjeli ostvariti. Učenicima se daje vremena, a onda ih se pita o željama koje su zamislili te kako su ih u svojim maštanjima uspjeli ostvariti. Učenici mogu svoje želje i nacrtati pa se svi crteži mogu objediniti na razrednome plakatu. Potom se najavljuje čitanje djela *Ponoćni pustolovi* uz pitanje učenicima o tome što misle na koga se odnosi naslov i koje bi njihove želje mogle biti. Učenici iznose svoja predviđanja, a učitelj ne otkriva tko su Ponoćni pustolovi, nego najavljuje učenicima da će to saznati kada pročitaju knjigu.

Na satu interpretacije lektire učitelj najprije pita učenike kako su se ostvarila njihova predviđanja o tome tko su Ponoćni pustolovi i koje su njihove želje. Pita ih da u jednoj rečenici iskažu opći dojam o knjizi te da izdvoje događaj koji ih se najviše dojmio. Potom ih pita ima li nešto u knjizi što bi promijenili i zašto. Učenici zatim u skupinama određuju redosljed događaja u romanu tako da im učitelj dijeli omotnice u kojima su pomiješani događaji, a učenici ih moraju poredati redom kojim su se dogodili. Nakon toga dijeli im listiće na kojima moraju crtežom i jednom rečenicom prikazati početak romana, sredinu i kraj; odrediti temu djela,

¹¹ Iznosi se mogu prilagoditi s obzirom na to provodi li se ova aktivnost s učenicima 3. ili 4. razreda jer učenici 3. razreda uče zbrajanje/oduzimanje do 10 000, a učenici 4. razreda do 1 000 000.

povezati lika sa željom koju je imao te dopisati kako je želja u djelu ostvarena i odrediti poruku djela. Slijedi razgovor o onome što su učenici napisali, a onda u skupinama imaju zadatak na temelju svega prethodnoga izraditi razredni plakat lektire koji će poslužiti drugome razrednom odjelu kao motivacija za čitanje toga djela. Na kraju učitelj zadaje zadatak za samostalan rad: razgovarati s nekom odraslom osobom iz svoje okoline o čemu je sanjala dok je bila dijete, što je najviše željela biti kad odraste, koje druge željele je imala i jesu li se i kako ostvarile. Na temelju toga razgovora učenici moraju napisati rad s naslovom *Želje i snovi....* koji će pročitati na satu razrednoga odjela.

Zaključak

Preporučeni popisi lektire trebali bi pratiti interese učenika određene dobi, a osim pojedinih klasika na njima bi se trebala nalaziti i suvremena djela koja su svojim temama, problemima koje otvaraju, ali i stilom pisanja bliska djeci 21. stoljeća. Djela Davida Walliamsa ispunjavaju navedene kriterije, a već je njihova popularnost kod mladih čitatelja dovoljan preduvjet da se nađu na popisima lektire, posebno one izborne. Iako su vrsta, tema i stil lektirnoga djela važne komponente za razvijanje učeničke motivacije za čitanje, jednako bitnim smatrao i pristupe interpretaciji lektire s učenicima. Stoga smo na odabranim Walliamsovim romanima pokazali kako primijeniti neke kreativne strategije, a posebno problemsko-stvaralački pristup pri interpretaciji lektire. Ovim prilogom učiteljima želimo dati poticaj da se u svome radu koriste suvremenim djelima kao i kreativnim pristupima lektiri jer je to dobar put prema poticajnoj, kreativnoj, zabavnoj i zanimljivoj nastavi lektire nakon koje bi učenici mogli biti motiviraniji za posezanjem za knjigom i u svoje slobodno vrijeme.

Literatura

- Crnković, Milan; Težak, Dubravka. 2002. *Povijest hrvatske dječje književnosti od početka do 1955. godine*. Znanje. Zagreb.
- Gabelica, Marina; Težak, Dubravka. 2019. *Kreativni pristup lektiri*. Ljevak. Zagreb.
- Gabelica, Marina i sur. 2014. „Lektira – zadnja crta obrane čitanja u digitalnom dobu”. *Književnost i dijete*. Vol. 3. Br. 4. 54–73.
- Gamble, Nikki. 2019. *Exploring Children's Literature – Reading for Knowledge, Understanding and Pleasure*. SAGE Publications Ltd. London. UK.
- Grdešić, Maša. 2015. *Uvod u naratologiju*. Leykam international d.o.o. Zagreb.
- Grosman, Meta. 2010. *U obranu čitanja. Čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Algoritam – Traduki. Zagreb.
- Hameršak, Marijana; Zima, Dubravka. 2015. *Uvod u dječju književnost*. Leykam international d.o.o. Zagreb.
- Hranjec, Stjepan. 2009. *Ogledi o dječjoj književnosti*. Alfa. Zagreb. 169–178.
- Jerkin, Corinna. 2012. „Lektira našeg doba”. *Život i škola*. Vol. 58. Br. 27. 113–133.
- Jerkin, Corinna; Opašić, Maja. 2021. „Slučaj slikovnice: položaj slikovnice u hrvatskim odgojno-obrazovnim dokumentima”. *Metodički vidici*. Vol. 12. Br. 12. 71–94.
- Kovač, Miha. 2021. *Čitam, da se pročitam. Deset razloga za čitanje u digitalno doba*. Ljevak. Zagreb.
- Lazzarich, Marinko. 2004. „Književnost valja približiti mladima”. *Napredak*. Vol. 142. Br. 1.
- Lazzarich, Marinko. 2011. „A Creative Approach to a Literary Work in the System of Problem-Based Teaching”. *Metodički obzori*. Vol. 6. Br. 13. 111–125.
- Lazzarich, Marinko. 2017. *Metodika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*. Učiteljski fakultet u Rijeci. Rijeka.
- Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*. 2019. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Zagreb.
- „Mozaik knjiga: David Walliams.” 2022. <https://mozaik-knjiga.hr/?s=david+walliams> (pristupljeno 16. siječnja 2022.)
- Najev, Valentina; Quien, Sanja. 2011. *Novi metodički pristupi u obradbi lektire. Kako podučavati čitanje s razumijevanjem*. Školska knjiga. Zagreb.
- Narančić Kovač, Smiljana. 2015. *Jedna priča – dva pripovjedača. Slikovnica kao pripovjed*. Artresor naklada. Zagreb.

- Peti-Stantić, Anita. 2019. *Čitanjem do (spo)razumijevanja. Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Ljevak. Zagreb.
- Rosandić, Dragutin. 2005. *Metodika književnog odgoja*. Školska knjiga. Zagreb.
- „The World of David Walliams.” 2022. <https://www.worldofdavidwalliams.com/> (pristupljeno 16. siječnja 2022.)
- Visinko, Karol. 1999. „Interes za dječju priču”. U: *Kako razvijati kulturu čitanja*. Ur. Ranka Javor. Knjižnice grada Zagreba. Zagreb. 49–63.
- Visinko, Karol. 2014. *Čitanje – poučavanje i učenje*. Školska knjiga. Zagreb.
- Walliams, David. 2015. *Banditska bakica*. Mozaik knjiga. Zagreb.
- Walliams, David. 2017. *Mali milijarder*. Mozaik knjiga. Zagreb.
- Walliams, David. 2018. *Ponoćni pustolovi*. Mozaik knjiga. Zagreb.

DAVID WALLIAMS'S CHILDREN'S NOVELS AS SCHOOL READING

The purpose of school reading is, among other things, to develop the student's reading literacy, reading culture, literary taste, reading and creative abilities and love for books. Students are often discouraged from reading material by the uninterestingness and irrelevance of the topic of the work, which means that contemporary authors who write about topics and style close to 21st century children should be included in reading lists. One such author is British children's writer David Walliams whose works are extremely popular with young readers around the world. Therefore, the aim of this paper is to show, on the example of some of his works, why their literary and artistic features are a good choice for the reading list of primary school students. In addition, the aim is to present and give suggestions for some of the contemporary and creative approaches and strategies in interpreting these works with students. In this way, we want to give teachers an incentive to use contemporary works as well as creative approaches to reading in their work, because it is a good way to stimulate, creative, fun, and interesting reading lessons.

Key words: school reading, David Walliams, creative approaches, motivation to read

Antonia ORDULJ – Aida KORAJAC

STRAH OD ČITANJA NA HRVATSKOME KAO INOME JEZIKU

Iako je strah emocija koja se ponajviše istražuje kada je riječ o učenju stranoga jezika (MacIntyre, 2017; Matić, 2018), strah od čitanja na hrvatskome kao inome jeziku (HIJ) potpuno je neistraženo područje. Kako bi se istražio strah od čitanja u HIJ-u, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja: (1) Koja su stajališta o čitanju na HIJ-u općenito i kojim se strategijama korisnici HIJ-a služe? (2) Razlikuje li se strah od čitanja na HIJ-u s obzirom na spol? (3) Razlikuje li se strah od čitanja s obzirom na razinu poznavanja HIJ-a? (4) Razlikuje li se strah od čitanja s obzirom na materinski jezik korisnika HIJ-a? Korišten je upitnik za istraživanje straha od čitanja na stranome jeziku „*Foreign Language Reading Anxiety Matić*” (FRAM) (Matić, 2015) pri čemu su korišteni samo dijelovi upitnika koji se tiču čitanja naglas i u nastavi. U istraživanju je sudjelovalo 37 korisnika¹ tečaja na Croaticumu – Centru za hrvatski kao drugi i strani jezik – tijekom ljetnoga semestra 2020./2021. Njihova razina znanja HIJ-a u rasponu je od razine A2 do C1 prema ZEROJ-u. Rezultati pokazuju da na pojavu straha od čitanja naglas, prema mišljenju korisnika HIJ-a, u najvećoj mjeri utječe sposobnost izgovora hrvatskih riječi te nepoznavanje značenja riječi u tekstu dok ovladanost gramatikom, dužina teksta ili prisutnost nastavnika ne ometaju korisnike HIJ-a pri čitanju.

Ključne riječi: hrvatski kao ini jezik (HIJ), strah od čitanja na HIJ-u, čitanje naglas, čitanje na nastavi

Uvod

„Čitanje je najstariji oblik čovjekove kulturne djelatnosti, temeljno obrazovno sredstvo“, navodi Rosandić (2005: 175) te nastavlja kako je riječ o višestruko složenoj djelatnosti koja uključuje fiziološki i doživljajno-spoznajni proces, jezičnu, komunikacijsku i stvaralačku djelatnost. Shodno tomu pri proučavanju čitanja razvidna je interdisciplinarnost te moguća suradnja između različitih znanstvenih disciplina (fiziologije, jezikoslovlja, logike, psihologije, pragmatike, komunikologije...). Grabe (2014) navodi da je čitanje kao ljudska sposobnost čudesno jer se često smatra bržom jezičnom vještinom i od samoga slušanja pri čemu čitati možemo satima, i to vrlo često iz čistoga užitka. Ponuditi sveobuhvatnu definiciju čitanja gotovo je nemoguće s obzirom na to da je riječ o vrlo kompleksnoj vještini koja zahtijeva usklađenost brojnih perceptivnih i kognitivnih procesa te razumijevanje čitanja kao društvenoga i kulturnoga konstrukta (Šamo, 2014). Iako čitanje podrazumijevanja dekodiranje grafofonetskih pravila, sasvim je jasno da obuhvaća i sintaktičko-semantičku razinu teksta s obzirom na to da riječi poprimaju određena značenja ovisno i o kontekstu u kojem se nalaze (Šamo, 2014). Grabe (2014: 8) navodi da razumijevanje čitanjem uključuje sposobnost brzoga prepoznavanja riječi, razvoj i uporabu vokabulara, uporabu različitih strategijskih i kognitivnih procesa (npr. postavljanje cilja čitanja, nadgledanje procesa razumijevanja, fleksibilnost), obradu i interpretaciju rečenične strukture i značenja u odnosu na govornikovo opće znanje, interpretaciju i razumijevanje teksta s obzirom na čitateljeve ciljeve te fluentno čitanje teksta nakon vremenskoga odmaka. Uzimajući u obzir spomenute procese i znanja, može se govoriti o čitanju kao univerzalnome procesu u prvom (J1) i inom (J2) jeziku s obzirom na to da je potrebno prepoznati riječi, obraditi ih na fonološkoj razini te potom odrediti značenje i razumjeti tekst (Grabe, 2014; Šamo, 2014). No, Šamo (2014: 25) navodi da „konstrukt čitanja na stranom jeziku podrazumijeva dva jezika i dva načina procesiranja“ te je, stoga, opravdano govoriti o razlikama između čitanja na J1 i J2. Grabe (2014) smatra da su razlike vidljive prije svega u ograničenome jezičnom znanju neizvornih govornika, manjoj izloženosti čitanju na J2, različitim kognitivnim procesima koji uključuju obradu dvaju jezika, interferencijama iz dominantnoga

¹ U radu se koristi naziv korisnik inoga jezika (engl. *second language user*) umjesto učenik inoga jezika (engl. *second language learner*) jer je riječ o istraživanju koje se provelo na odraslim polaznicima tečaja hrvatskoga kao inoga jezika te se naziv korisnik smatra neutralnijim (usp. Medved Krajnović, 2010: 7).

jezičnog sustava (najčešće J1), oslanjanju na različito opće znanje pri čitanju na J2 te društvenim i kulturnim razlikama između J1 i J2.

Čitanje se tradicionalno smatra prijammome jezičnom vještinom koja se, uz slušanje, često zanemarivala u kontekstu ovladavanja inim jezikom (OVIJ), posebice u odnosu na proizvodne jezične vještine (govorenje i pisanje). Razumijevanje se prirode čitanja kroz povijest mijenjalo te je od pukoga dekodiranja jezičnih jedinica postalo dinamičan i interaktivan proces obrade podataka na koji utječu brojni čimbenici. Shvatimo li čitanje kao interakciju između čitatelja i teksta (Matić, 2018) sasvim je jasno da na ovladavanje čitanjem utječu individualni čimbenici (motivacija, strategije čitanja, strah od čitanja, dob, osobnost, talent za ine jezike...), opće enciklopedijsko znanje čitatelja, svrha čitanja, tipološke karakteristike jezika, ortografske razlike u smislu različitih pisama, što može utjecati na „različite načine vizualnoga procesiranja“ (Šamo, 2014: 23), organizacija teksta te jezični resursi čitatelja. Uz sve spomenute čimbenike vrlo važno pitanje odnosi se i na vrstu čitanja, odnosno čitamo li tekst naglas ili u sebi. Rosandić (1991: 34) objašnjava da se učenik tijekom čitanja u sebi (tihoga čitanja) „koncentrira na značenje i smisao u tekstu, da sam određuje tempo čitanja, te se može zaustaviti na onim mjestima u tekstu koje ne razumije ili mu predstavljaju teškoće, da može razmisliti i aktivno sudjelovati u procesu razumijevanja“. Dodatno navodi da čitanje u sebi „prema načinu ostvarivanja i didaktičkoj usmjerenosti može biti: spontano (neusmjereno), usmjereno (čitanje sa zadatkom), izborno, čitanje sa zapisivanjem (s olovkom u ruci), stvaralačko, kritičko, spoznajno, analitičko, aktivno, površno, čitanje s ‘preskakanjem’ (reducirano), ponovno, čitanje po vlastitom izboru, obvezatno, čitanje s otkrivanjem ‘zlatne jezgre’, čitanje s otkrivanjem tematskih riječi, konotativno, denotativno, čitanje s razumijevanjem, imaginativno, anticipacijsko, pomno, interaktivno“ (Rosandić, 2005: 184). Čitanje u sebi zastupljenije je na višim razinama obrazovanja dok je čitanje naglas prihvatljivije na početnim razinama obrazovanja te ovladavanja inim jezikom.

Čitanje naglas Rosandić (2005: 177) definira kao vrstu „jezične djelatnosti pri kojoj se znakovi pisanoga jezika prenose u znakovni sustav govorenoga jezika“ što „služi razvijanju artikulacije i govornoga sluha“ (Rosandić, 2005: 184). Među najčešćim su podvrstama čitanja naglas interpretativno čitanje, scenski govor, recitiranje i čitanje po ulogama (Rosandić, 2005). Međutim, Rosandić (1991) naglašava da je pri čitanju naglas učeniku vrlo teško istodobno paziti na artikulaciju i značenje, što može utjecati na slabije razumijevanje pročitanaoga teksta. Shodno tomu Rosandić (1991) smatra da čitanje naglas nije dobra metoda ako je cilj čitanja provjera razumijevanja pročitanaoga. Matiće smatra da čitanje naglas od učenika zahtijeva usklađenost na više razina (kontrola naglaska i tehnike čitanja, poznavanje pisma i kodiranje grafema u glasove, kontrolu artikulacije i izgovora...), a rijetko dovodi do razumijevanja, dok je čitanje u sebi individualiziran proces koji karakterizira „pojedinačno tempo čitanja, neograničena mogućnost koncentracije, uporaba mašte, mogućnost služenja stankama, mogućnost povezivanja s prethodnim informacijama, a omogućena je veća usredotočenost na sadržaj“ (Matić, 2015: 172). S druge pak strane Nurani i Rosyada (2015) smatraju da čitanje naglas može istinski obogatiti nastavu s obzirom na prednosti koje pruža. Čitanje naglas pomaže učenicima uspostaviti vezu između teksta i jezika te im omogućuje lakšu prohodnost i praćenje samoga teksta. Slušajući različite tekstove, dok se čita naglas učenici su u mogućnosti ne samo naučiti nove jezične oblike ili obogatiti vokabular nego i produbiti prethodna znanja te dodatno uvježbati vještinu slušanja.

1. Strah od inoga jezika

Individualni su čimbenici – motivacija, jezična nadarenost, stil i strategije poučavanja, osobine ličnosti, dob – uz opće i jezične mehanizme učenja, odavno prepoznati kao vrlo važan čimbenik pri ovladavanju inim jezikom. Pored spomenutih čimbenika jedan je od važnijih individualnih čimbenika i strah od jezika s obzirom na to da se može manifestirati na različite načine. Na kognitivnoj razini strah od jezika utječe na negativno samovrednovanje, na emocionalnoj se javljaju osjećaji uznemirenosti, neugode i napetosti, na bihevioralnoj vrlo su česti suzdržanost te sklonost izbjegavanju komunikacije na inome jezikom te, naposljetku, na tjelesnoj razini moguće je uočiti somatske reakcije poput pojačanoga bila, znojenja i crvenila u licu (Mihaljević Djigunović, 2002: 18). Iako je riječ o pojavi koja se istražuje posljednjih četrdesetak godina, još uvijek ne postoji jedinstvena definicija ili mišljenje je li riječ o situacijskome fenomenu ili pak karakteristici ličnosti. Ipak, za potrebe ovoga rada može se prihvatiti definicija prema kojoj je riječ o „strahu koji osjećamo kada se od nas zahtijeva da se koristimo stranim jezikom kojim suvereno ne vladamo“ pri čemu se javlja osjećaj „neugode, nervoze i nesigurnosti koji nas obuzme kada na stra-

nom jeziku trebamo govoriti, čitati, pisati ili razumjeti što nam netko govori“ (Mihaljević Djigunović, 2002: 12).

Strah od jezika može se javiti pri komunikaciji, ali i ostalim jezičnim djelatnostima, ocjenjivanju i negativnoj društvenoj evaluaciji. Shodno tomu posljednjih se godina sve izraženije raspravlja o strahu od čitanja na inome jeziku. Saito i suradnici (1999) smatraju da se strah od čitanja na inome jeziku može javiti iz dvaju razloga. Prvi se dotiče novoga načina pisanja, a drugi je kulturološke prirode jer korisnici zbog nedostatnih kulturoloških kompetencija u inome jeziku ne mogu u potpunosti razumjeti poruku teksta. Vezano uz navedeno Saito i suradnici (1999) proveli su istraživanje među engleskim korisnicima francuskoga, ruskoga i japanskoga kao inoga jezika te su utvrdili povezanost straha od jezika i sustava pisanja u pojedinome jeziku. Što je bilo teže čitati na nekome od jezika, to je i strah postajao jači. S obzirom na to da se o čitanju u lingvističkoj literaturi najčešće raspravljalo u kontekstu ovladavanja čitanjem u materinskome jeziku dok su istraživanja o strahu od čitanja u inome jeziku bila gotovo sporadična, spomenuti su autori izradili upitnik za mjerenje straha od čitanja na stranome jeziku (FLRAS – *Foreign Language Reading Anxiety Scale*). Skala sadrži 20 tvrdnji o strahu u vezi s različitim aspektima čitanja, emocionalnim reakcijama koje se pri čitanju javljaju te jezičnim i kulturološkim osobitostima engleskoga jezika. Uporabom spomenutoga upitnika Matić je provela (2018) istraživanje o strahu od čitanja u njemačkome jeziku među hrvatskim učenicima 5. i 8. razreda osnovne škole. Matić je (2018: 250–251) došla do zaključka da nema statistički značajne razlike u strahu od čitanja s obzirom na godine učenja njemačkoga jezika, no i da razina straha od čitanja u njemačkome jeziku raste sa slabijim uspjehom u tome školskom predmetu. Zanimljivo je spomenuti da učenici ne smatraju čitanje najtežom vještinom pri ovladavanju njemačkim jezikom, da njihova zbunjenost nema utjecaj na razumijevanje te da ne treba dobro poznavati kulturu njemačkoga govornog područja da bi se postao uspješan čitač na njemačkome kao inome jeziku. Osim toga Matić je navela da se učenici ne uzrujavaju ako pri čitanju vide nepoznate gramatičke oblike te „ne misle da bi ih neovladavanje pravilima pisanja na njemačkome jeziku moglo omesti u čitanju“ (Matić, 2018: 255). Međutim, analizom značajki i načina čitanja teksta Matić je (2018) došla do spoznaje da učenici i 5. i 8. razreda često razumiju gotovo sve riječi, no ne i sadržaj teksta jer se često oslanjaju na prevođenje riječ po riječ.

Iako je upitnik FLRAS dugi niz godina u primjeni i smatra se pouzdanim instrumentom, ipak ne sadrži čestice o čitanju s razumijevanjem te zanemaruje materinski jezik. Uzimajući to u obzir, Matić je (2015) preoblikovala spomenuti upitnik kako bi se olakšala interpretacija rezultata te pronašli novi čimbenici straha od čitanja. Novi upitnik koji je sastavila Matić (2015) zove se FRAM (engl. *Foreign Language Reading Anxiety Matić*) te obuhvaća jasnije opisane čestice s obzirom na vrstu čitanja (čitanje u sebi i čitanje naglas) i različite emocionalne reakcije. Čestice su poredane u 12 kategorija: razumijevanje sadržaja, razumijevanje riječi, osjećaji kod čitanja, dužina teksta, tema teksta, gramatika i čitanje, osjećaji i nepoznate riječi, način čitanja, pravila pisanja, čitanje i ugoda, čitanje u nastavi, kultura zemalja njemačkoga govornog područja (Matić, 2015: 169). Matić 2015. provodi istraživanje među učenicima 5. i 8. razreda koristeći preoblikovani upitnik FRAM te rezultati s obzirom na razlikovanje vrsta čitanja potvrđuju da učenici vole čitati njemačke tekstove, ali ne naglas, nego u sebi. Matić objašnjava da učenici često osjećaju „nervozu i uzrujanost kada se suočavaju s nepoznatim riječima, nepoznatom gramatikom, nepoznatom temom i dužim tekstovima“ (Matić, 2015: 172). Strah od tihoga čitanja kod učenika nešto je slabiji, a obično se javlja kada ne razumiju sve riječi ili kada je tekst dugačak. Osim spomenutoga Matić u tome istraživanju raspravlja i o novim mogućim čimbenicima straha od čitanja. To su: nepoznate riječi, nerazumijevanje sadržaja, dužina teksta, čitanje kao dio nastave stranoga jezika, drugačija pravila pisanja te nepoznata gramatika.

Rezultati su pokazali da učenici njemačkoga jezika osjećaju nervozu kada pri tihome čitanju ili čitanju naglas ne razumiju sve riječi u tekstu, kada nisu sigurni u izgovor neke riječi, kada ne razumiju sadržaj teksta u potpunosti, kada moraju čitati dugačak tekst pred drugima, a posebice ako tekst moraju čitati i razumjeti istovremeno. Zanimljivo je spomenuti da drugačija pravila pisanja ne utječu na razumijevanje teksta, nego na nešto sporiji tempo čitanja kod učenika njemačkoga jezika. Kada spominje utjecaj gramatike, Matić navodi da rezultati upućuju na uzrujanost učenika kada pri čitanju naglas naidu na gramatičku konstrukciju kojom nisu ovladali ili koju nisu još učili. Naposljetku, čak 70,6 % učenika navodi da osjećaju neugodu kada čitaju naglas u odnosu na tiho čitanje. Matić objašnjava da potonji rezultat ne iznenađuje s obzirom na to da glasno čitanje od „učenika zahtijeva kontrolu naglaska, kontrolu tehnike čitanja, usredotočenost na drugačije pismo i kodiranje pisma u zvuk, kontrolu artikulacije, vježbanje izgovora i slično, a do razumijevanja pročitana dolazi vrlo rijetko“ (Matić, 2015: 172). Potrebno je spomenuti da je upitnik FRAM (Matić, 2015) u prilagođenoj inačici korišten i u ovome radu, a o čemu će više riječi biti u poglavljima koja slijede.

2. Čitanje na hrvatskome kao inome jeziku

Radovi su o čitanju na hrvatskome kao inome (HIJ) sporadični. O strategijama čitanja govornika arapskoga na HIJ-u raspravlja Korajac (2016). Kako bi se istražili procesi koji se odvijaju u svijesti tijekom čitanja, Korajac (2016) provodi studiju slučaja (engl. *case study*) koristeći različitu metodologiju. U istraživanju je sudjelovala korisnica iz Jordana, kojoj je J1 arapski, a HIJ zna na razini A2+. Za ispitivanje strategijskoga čitanja u HIJ-u korišteni su upitnici uz zadatke za provjeru razumijevanja pročitano g teksta te polustrukturirani intervju. Rezultati pokazuju da se korisnica pri čitanju tekstova na HIJ-u vrlo često oslanja na kognitivne strategije prepoznavanja, uočavanja, uvježbavanja tako što analizira gramatiku pri čemu provjerava koliko je pročitano u skladu s naučenim. U slobodno vrijeme korisnica čita na arapskome ili engleskome jeziku u sebi, no kada se treba koncentrirati na ono što čita, koristi se strategijom čitanja naglas. Osim toga korisnica se služi „strategijama koje se odnose na brzo dijagonalno čitanje teksta za upoznavanje s općim sadržajem (engl. *skimming*) nakon čega izdvaja nepoznate riječi, prevodi ih te unutar konteksta provjerava valjanost prijevoda“ (Korajac, 2016: 196). Analiza usmenih izvješća dodatno upućuje na to da se korisnica služi afektivnim (afirmativne izjave o razumijevanju teksta), kognitivnim (zaokruživanje važnih ili nepoznatih riječi) i strategijama ponovnoga čitanja cijeloga teksta ili samo nejasnih dijelova, što je odlika iskusnoga čitatelja. Osim o čitanju na HIJ-u kod arapskih govornika Korajac (2017) izvještava i o čitanju izvornih govornika kineskoga jezika na HIJ-u. Cilj je spomenutoga istraživanja bio ispitati strategijsko čitanje izvornih govornika kineskoga jezika na HIJ-u, odnosno „uočiti s kojim se poteškoćama susreću pri razumijevanju teksta na HIJ-u te popisati strategije kojima se koriste“ (Korajac, 2017: 177). U istraživanju sudjelovale su dvije korisnice HIJ-a kojima je J1 kineski, a hrvatski uče u institucijskom kontekstu. S obzirom na manji broj ispitanika u istraživanju je korišteno nekoliko instrumenata (upitnik o osobnim podacima, navikama čitanja i postupcima tijekom čitanja; popis i podjela strategija s obzirom na model čitanja prema Davisu i Bistodeau (1993); verbalni protokol; upitnik *Survey of Reading Strategies* – SORS). Kineski korisnici HIJ-a navode da im pri čitanju na HIJ-u pričinjaju sljedeće poteškoće: red riječi, sklonidba imenica i osobnih zamjenica, glagoli u kontekstu s istim korijenom, ali različitim prefiksima. Osim toga ponekad im poteškoće pričinjaju i rečenice s neizrečenim subjektom, no pomoć pri razumijevanju pronalaze u poznavanju engleskoga jezika. Rezultati s obzirom na korišteni unutarnji (čitanje započinje u svijesti čitatelja koji se oslanja na podatke višega reda, osobito pogađanje ili predviđanje) ili vanjski (pri čitanju je razvidan jasno utvrđen redoslijed obrade podataka) model čitanja upućuju na uporabu različitih strategija. Pri oslanjanju na vanjski model čitanja kineski se korisnici HIJ-a usredotočuju na korijen riječi ili afikse u nedostatku razumijevanja riječi, sljedeću rečenicu pokušavaju razumjeti u odnosu na prethodnu, rečenice najčešće dijele na manje dijelove ili se oslanjaju na vlastito iskustveno znanje. Strategije kojima se koriste pri oslanjanju na unutarnji model čitanja su: predviđanje sadržaja koji slijedi, postavljanje pitanja o sadržaju, oslanjanje na već usvojen vokabular, pogađanje značenja riječi, povezivanje informacija iz prethodno pročitano g dijela teksta, prepričavanje (Korajac, 2017: 180). Općenito govoreći, Korajac (2017) na temelju dobivenih rezultata na svim korištenim instrumentima zaključuje da se kineski korisnici HIJ-a u velikoj mjeri služe kognitivnim strategijama, strategijama nadgledanja, potpore, parafraziranja, strategijama za uspostavu koherencije teksta, rješavanja problema te globalnim strategijama.

3. Ciljevi istraživanja

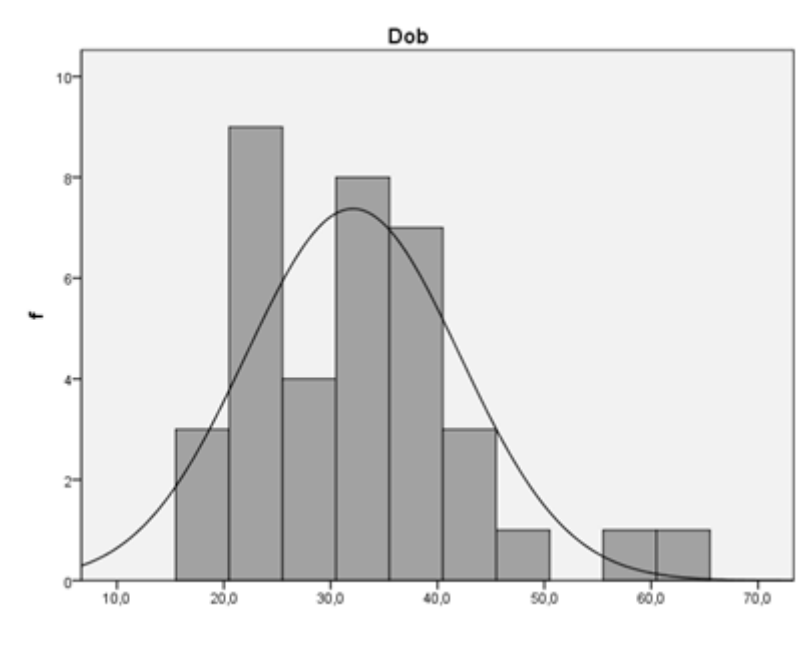
Osnovni je cilj ovoga istraživanje utvrditi javlja li se strah od čitanja na HIJ-u i ako da, u kojoj mjeri te o čemu taj strah ovisi. S obzirom na nedostatak sličnih istraživanja u kontekstu HIJ-a, a imajući u vidu spomenuta istraživanja, postavljeno je nekoliko istraživačkih pitanja:

- (1) Koja su stajališta o čitanju na HIJ-u općenito i kojim se strategijama korisnici HIJ-a služe?
- (2) Razlikuje li se strah od čitanja na HIJ-u s obzirom na spol?
- (3) Razlikuje li se strah od čitanja s obzirom na razinu poznavanja HIJ-a?
- (4) Razlikuje li se strah od čitanja s obzirom na materinski jezik korisnika HIJ-a?

4. Metodologija

U istraživanju su sudjelovali korisnici hrvatskoga kao inoga jezika iz Croaticuma – Centra za hrvatski kao drugi i strani jezik – pri Odsjeku za kroatistiku na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Ukupno je sudjelovalo 37 korisnika, od toga 27 (73 %) ženskoga te 10 (27 %) muškoga spola. Njihova dob kretala se u rasponu od 18 godina do 61 godine, a prosječna dob svih polaznika je 32 (SD = 10,004). Raspon dobi korisnika HIJ-a koji su sudjelovali u istraživanju prikazan je u *Grafu 1*.

Graf 1: Dobna struktura korisnika HIJ-a u istraživanju



Korisnici HIJ-a u istraživanju razlikovali su se ne samo prema dobi i spolu nego i materinskim jezicima te znanju hrvatskoga kao inoga jezika. Najviše korisnika HIJ-a izvorni su govornici engleskoga i španjolskoga jezik (po 11 za svaki jezik), a ostali su govornici arapskoga, bugarskoga, filipinskoga, francuskoga, kineskoga, mongolskoga, njemačkoga, perzijskoga, poljskoga, portugalskoga i talijanskoga jezika. Točan broj (f = frekvencija) pojedinih jezika vidi se u *Tablici 1*.

Tablica 1: Materinski jezici korisnika HIJ-a u istraživanju

materinski jezik	f	%
arapski	2	5,4
bugarski	1	2,7
engleski	11	29,7
filipinski	1	2,7
francuski	1	2,7
kineski	2	5,4
mongolski	1	2,7
njemački	1	2,7
perzijski	1	2,7
poljski	3	8,1
portugalski	1	2,7
španjolski	11	29,7
talijanski	1	2,7
ukupno	37	100,0

Što se tiče poznavanja hrvatskoga kao inoga jezika, najviše je korisnika HIJ-a (prema ZEROJ-u) na višoj početnoj razini (A2), zatim na nižoj srednjoj razini (B1), potom na višoj srednjoj razini (B2) te je najmanji broj korisnika HIJ-a na nižoj naprednoj razini (C1), što se vidi u Tablici 2.

Tablica 2: Razina poznavanja hrvatskoga jezika

razina poznavanja hrvatskoga jezika prema ZEROJ-u	f	%
A2	15	40,5
B1	12	32,4
B2	8	21,6
C1	2	5,4
ukupno	37	100,0

4.1. Instrument i provedba istraživanja

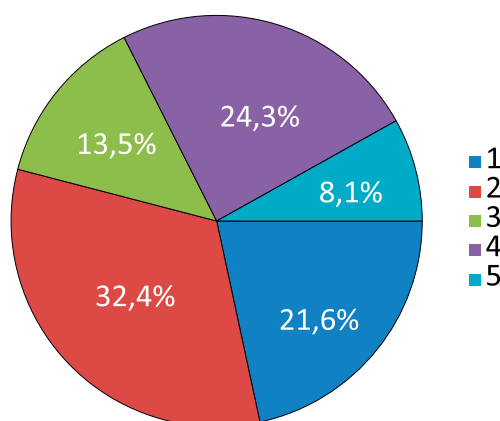
Kako bi se dobili odgovori na postavljena istraživačka pitanja, korisnici HIJ-a u istraživanju pristupili su mrežnome rješavanju upitnika FRAM (Matić, 2015) pri čemu je za svaku česticu bilo potrebno odabrati vrijednost na Likertovoj skali slaganja (1 = uopće se ne slažem, 2 = ne slažem se, 3 = niti se slažem, niti se ne slažem, 4 = slažem se, 5 = potpuno se slažem). U ovome su istraživanju korištene samo čestice koje se odnose na čitanje u nastavi stranih jezika te glasno čitanje. Čitanje u sebi je izostavljeno. Upitnik je prilagođen neizvornim govornicima i osobitostima hrvatskoga jezika tako što je, primjerice, originalna čestica *Nervozan sam kad kod čitanja naiđem na riječ s puno prijevlasa*, zamijenjena s *Nervozan sam kad kod čitanja naiđem na riječ s puno palatala*. Korisnici su bili obaviješteni o cilju i postupku provedbe istraživanja te su istraživanju dobrovoljno pristupili. Upitnik kao i popratne upute prevedene su i objašnjene na hrvatskome, engleskome i španjolskome jeziku. Istraživanje je bilo anonimno te su se svi prikupljeni podaci koristili isključivo u znanstvene svrhe. Istraživanje

je provedeno tijekom ljetnoga semestra ak. god. 2020./2021. Za analizu rezultata korišten je programski paket za statističku obradu podataka IBM SPSS, verzija 22.

5. Analiza rezultata istraživanja

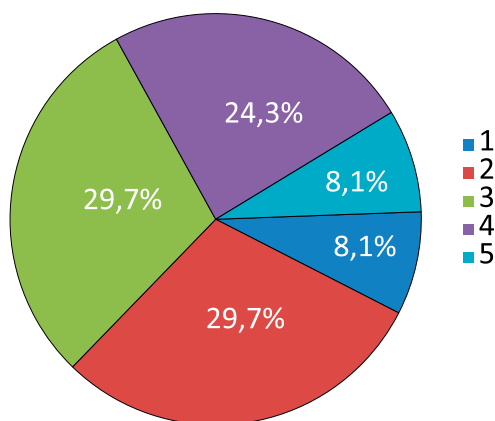
Prvi dio upitnika odnosi se na čitanje na nastavi HIJ-a općenito. Pravilno čitanje hrvatskih riječi i rečenica korisnici HIJ-a nisu procijenili kao nešto što im predstavlja problem. Za čitanje zasebnih riječi čak je 35,1 % korisnici HIJ-a izjavilo da se uopće ne slaže s tvrdnjom da je to najteža aktivnost u nastavi hrvatskoga jezika te ih je 43,2 % izjavilo da se s tom tvrdnjom ne slaže. Slično je i s čitanjem rečenica pa se 35,1 % korisnika HIJ-a uopće ne slaže s tvrdnjom da je čitanje rečenica u nastavi HIJ-a za njih najteža aktivnost dok ih je 48,6 % odgovorilo da se ne slaže s navedenom tvrdnjom. Međutim, kada je riječ o čitanju cjelovitih tekstova s ciljem razumijevanja, najviše je korisnika HIJ-a (29,7 %) odgovorilo da se slaže s tvrdnjom da je za njih to najteža aktivnost u ovladavanju hrvatskim jezikom, a isti je postotak korisnika HIJ-a (29,7 %) odgovorio da niti se slaže niti se ne slaže s navedenom tvrdnjom. Manji broj korisnika HIJ-a čitanje s razumijevanjem ne smatra problemom. Što se tiče čitanja naglas na nastavi, samo se 2,7 % korisnika potpuno slaže s tvrdnjom da to ne vole, dok ih čak 56,8 % odgovara da im nije nikakav problem. Tiho čitanje ili čitanje u sebi na nastavi ne voli prakticirati 10,8 % korisnika dok ih 43,2 % ne vidi nikakav problem u tome. Prema odgovorima korisnika HIJ-a razvidno je da se rijetko događa da razumiju većinu riječi, a ne razumiju sadržaj teksta, dok je u većoj mjeri moguće da ne razumiju većinu riječi, ali razumiju sadržaj teksta. Razlog tomu su, vjerojatno, strategije čitanja kojima se koriste, o čemu je detaljnije riječ u nastavku teksta. Pri čitanju naglas samo se 8,1 % korisnika HIJ-a služi strategijom prevođenja riječ po riječ (Graf 2).

Graf 2: Postotci za strategiju prevođenja riječ po riječ



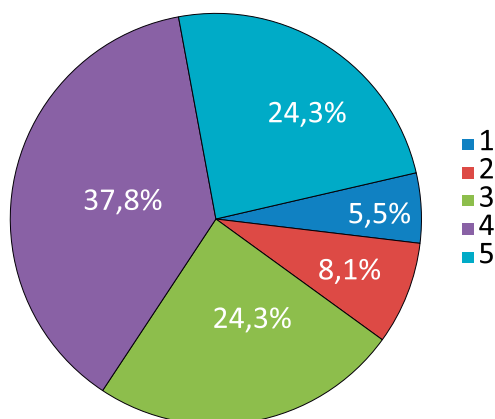
Na tvrdnju da pri čitanju naglas ne razmišljaju o značenju riječi isti je broj sudionika (8,1 %) odgovorio da se uopće ne slaže i da se u potpunosti slaže s tvrdnjom. Jednak broj korisnika (29,7 %) odgovorio je da se ne slaže s tom tvrdnjom te da se niti slaže niti ne slaže (29,7 %), dok ih je 24,3 % odgovorilo da se slaže s navedenom tvrdnjom. (Graf 3)

Graf 3: Postotci za strategiju nerazmišljanja o značenju riječi



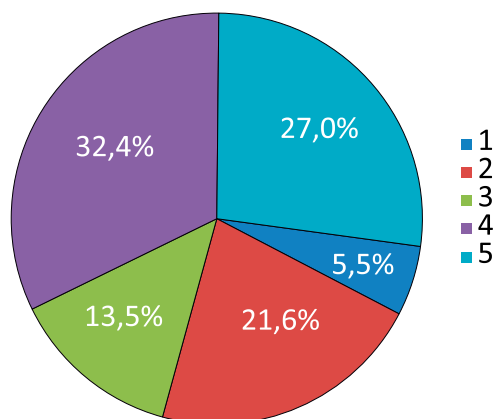
Najzastupljenija strategija razumijevanja teksta pri čitanju naglas strategija je razumijevanja nepoznate riječi pomoću poznatih riječi oko nje. Na *Grafu 4* vidi se da je najviše sudionika odgovorilo da se slaže (37, 8 %) ili u potpunosti slaže (24, 3 %) s tom tvrdnjom.

Graf 4: Postotci za strategiju razumijevanja nepoznate riječi pomoću poznatih oko nepoznate



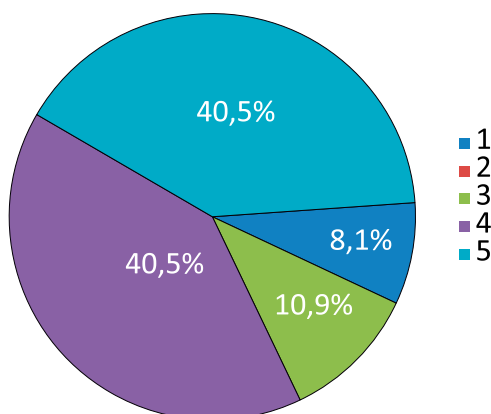
Kao što prikazuje *Graf 5*, velik dio korisnika HIJ-a (32, 4 %) pri čitanju naglas pokušava shvatiti kontekst bez traženja značenja nepoznatih riječi.

Graf 5: Postotci za strategiju shvaćanja konteksta bez traženja nepoznatih riječi



Velikome broju korisnika HIJ-a važno je kako čita naglas na hrvatskome jeziku, a postoci su vidljivi u *Grafu 6*.

Graf 6: Postotci za stajališta o važnosti čitanja na hrvatskome jeziku



Korisnici HIJ-a također su upitani je li im važan način (tiše, glasnije, (ne)razgovijetno) na koji čitaju naglas u prisustvu drugih korisnika HIJ-a, učitelja ili izvornih govornika. Rezultati pokazuju da se 24,3 % korisnika slaže s tvrdnjom da im je važno kako čitaju naglas u odnosu na druge korisnike HIJ-a. Nešto više, odnosno 27 % korisnika HIJ-a, izjavilo je da se apsolutno slažu s tvrdnjom da im je važno kako čitaju u odnosu na izvorne govornike te je čak 37,8 % izjavilo da se apsolutno slaže s tvrdnjom da im je važno na koji način čitaju naglas dok ih sluša učitelj. Kao razlog lošijega čitanja naglas korisnici HIJ-a prije svega navode poteškoće s izgovorom (62,2 %), zatim pojavu nepoznatih riječi u tekstu (32,4 %) te u manjoj mjeri (5,4 %) navode dužinu teksta kao ometač dobrog čitanja. Vezano za izgovor korisnika HIJ-a zanimljivo je da tek 5,4 % sudionika osjeća nervozu kada pri čitanju naiđe na riječ s puno palatala. Nitko od korisnika HIJ-a nije naveo nepoznate riječi, gramatiku ili učitelja kao otegotnu okolnost za dobro čitanje.

Varijabla *strah od čitanja na HIJ-u* izračunata je tako da je uzet prosjek od 15 pitanja. Aritmetička sredina (prosječna vrijednost) za strah od čitanja, odnosno prosječna vrijednost za svih 37 korisnika HIJ-a koji su sudjelovali u istraživanju za varijablu *strah od čitanja na HIJ-u* iznosi 2,27 (SD = 0,772). S obzirom na to da su sva pitanja bila na skali od 1 (*uopće se ne slažem*) do 5 (*potpuno se slažem*), dobivena vrijednost znači da su se sudionici u prosjeku složili s ponuđenih 15 tvrdnji u iznosu od 2,27 što je malo iznad razine *ne slažem se*. Pritom dominantna vrijednost (*mode*), odnosno vrijednost koja se najčešće pojavljuje, iznosi 2,40. Ukratko rečeno, prema samoprocjeni korisnika HIJ-a koji su sudjelovali u istraživanju strah od čitanja na HIJ-u u nekoj mjeri postoji, ali je vrlo nizak. Razlika u prosječnome strahu od čitanja na HIJ-u s obzirom na spol testirana je t-testom za nezavisne uzorke koji je pokazao da razlika nije statistički značajna ($t = 0,086$; $df = 35$; $p > 0,05$).

Iako je u istraživanju sudjelovalo 37 korisnika HIJ-a, njihovi su materinski jezici bili vrlo raznovrsni te je bilo nemoguće uspoređivati strah od čitanja na HIJ-u prema svim jezicima. Najviše je korisnika čiji su materinski jezici engleski ($N = 11$) i španjolski ($N = 11$) te se stoga računala razlika u strahu od čitanja na HIJ-u samo između tih dvaju materinskih jezika. Ipak, kako bi se istražilo je li materinski jezik korisnika HIJ-a povezan sa strahom od čitanja na HIJ-u, proveden je t-test za nezavisne uzorke koji je pokazao da nema statistički značajne razlike u strahu od čitanja na HIJ-u između izvornih govornika engleskoga i španjolskoga jezika ($t = 0,150$; $df = 20$; $p > 0,05$).

Struktura korisnika po pitanju ovladanosti hrvatskim kao inim jezikom inicijalno je trebala obuhvaćati razine A2, B1, B1+, C1 te C2 prema ZEROJ-u. Međutim, istraživanju nije pristupio ni jedan korisnik na razini C2 te samo dva korisnika na razini C1. Kako bi se napravile dvije brojčano usporedive skupine, u analizu je s jedne strane uvrštena skupina koja hrvatski poznaje na razini A2, odnosno A skupina, te skupina u kojoj su spojene razine B1 i B1+, dakle skupina B. Korisnici na visokoj razini (C) isključeni su iz analize zbog premalenoga broja. Tablica 3 prikazuje kategorijalnu podjelu korisnika HIJ-a po razinama poznavanja hrvatskoga jezika stvorenu za statističku obradu i analizu.

Tablica 3: Razina poznavanja hrvatskoga kao inoga jezika – kategorijalno

razina poznavanja hrvatskoga jezika	f	%
početna razina (A)	15	40,5
srednja razina (B)	20	54,1
visoka razina (C)	2	5,4
ukupno	37	100,0

S ciljem ispitivanja utjecaja razine poznavanja HIJ-a na pojavu straha od čitanja razlika u strahu od čitanja između korisnika HIJ-a početne (A) i srednje (B) razine testirana je t-testom za nezavisne uzorke. Test je pokazao da korisnici A razine ($M = 2,6$; $SD = 0,841$) imaju statistički značajno višu ($t = 2,3$; $df = 33$; $p < 0,05$) razinu straha u odnosu na korisnike B razine ($M = 2,03$; $SD = 0,635$).

6. Rasprava

Istraživanja o različitim čimbenicima koji doprinose pojavi straha od čitanja u kontekstu HIJ-a još nisu provedena te je, stoga, jedan od glavnih ciljeva ovoga istraživanja bio dobiti uvid u to javlja li se strah od čitanja na HIJ-u te ako se javlja, je li to s obzirom na spol, razinu poznavanja HIJ-a te materinski jezik korisnika. No, osim toga, analizirana su stajališta o čitanju na HIJ-u te strategije kojima se neizvorni govornici služe. Na samome je početku još jednom potrebno spomenuti da je uzorak korisnika u istraživanju potpuno heterogen što onemogućuje uopćavanje rezultata, no ipak daje uvid u stajališta i čimbenike koji utječu na čitanje na HIJ-u.

Neizvorni govornici hrvatskoga jezika istakli su da im pravilno čitanje hrvatskih riječi i rečenica, uključujući i riječi s palatalima, ne predstavlja značajniji problem što je u skladu s istraživanjima Matić (2018) koja je navela da učenici njemačkoga jezika ne smatraju čitanje najtežom vještinom pri ovladavanju njemačkim jezikom. Ipak, kada je riječ o čitanju cjelovitih tekstova s ciljem razumijevanja, dio korisnika HIJ-a smatra da im je to najteže pri čitanju, što je i očekivano s obzirom na to da najveći broj sudionika ima još uvijek nižu jezičnu kompetenciju na HIJ-u. Kada je pak riječ o vrsti čitanja na nastavi, korisnici su se u najvećoj mjeri (56,8 %) izjasnili da im čitanje naglas ne predstavlja nikakav problem što je u suprotnosti s istraživanjem Matić (2015) koja je došla do rezultata da učenici njemačkoga više vole čitati u sebi. Iako 43,2 % korisnika nema nikakvih problema s čitanjem u sebi na nastavi HIJ-a, razvidno je da je čitanje naglas u blagoj prednosti. Čitanje naglas smatra se zahtjevnijom vještinom koja se temelji na usklađenosti naglasaka i tehnike čitanja, poznavanja pisma, kodiranja grafema u glasove te kontroli artikulacije, no korisnicima inoga jezika omogućuje lakše praćenje teksta, ovladavanje novim jezičnim oblicima ili vokabularom te uvježbavanje vještine slušanja (Nurani, Rosyada, 2015).

Oslanjanje na čitanje naglas potvrđeno je kao strategija i u radu Korajac (2016). Pri čitanju naglas neizvorni govornici HIJ-a ne razumiju velik broj pojedinačnih riječi, no ipak mogu razumjeti sadržaj teksta što je u suprotnosti s istraživanjem Matić (2018) koja je navela da učenici njemačkoga jezika razumiju sve riječi, no ne i sadržaj teksta. Iako ne razumiju velik broj pojedinačnih riječi, analiza rezultata pokazala je da se samo 8,1 % korisnika koristi strategijom prevođenja riječ po riječ (*Graf 2*). Osim spomenutoga korisnici HIJ-a često se pri razumijevanju oslanjaju na analizu poznatih riječi oko nepoznate, što je potvrdila Korajac (2016) analizom strategija čitanja s arapskim govornicima na HIJ-u ili pak kontekst pokušavaju shvatiti bez traženja značenja nepoznatih riječi. Ukratko se može reći da najviše poteškoća pri čitanju na HIJ-u pričinja izgovor (62,2 %) – pri čemu palatali ne predstavljaju značajniji problem – potom pojava nepoznatih riječi u tekstu (32,4 %) te povremeno dužina teksta (5,4 %), što je u skladu i s istraživanjem Matić (2015) s učenicima njemačkoga jezika. Zanimljivo je spomenuti da gramatika ne predstavlja otegotnu okolnost pri čitanju tekstova na HIJ-u, iako je riječ o ispitanicima s nižom komunikacijskom kompetencijom. Potonji rezultati nisu u skladu s istraživanjem Matić (2015) koja objašnjava da dodatnu uzrujanost kod učenika njemačkoga jezika pri čitanju naglas stvara upravo gramatika kojom nisu ovladali ili koju još nisu naučili. Analiza rezultata dodatno je pokazala da je korisnicima

HIIJ-a važno kako čitaju naglas u odnosu na druge korisnike (24,3 %), izvorne govornike (27 %) ili dok ih sluša učitelj (37,8 %). Nadalje, kada je riječ o pojavi straha od čitanja na HIIJ-u, statističkom analizom odgovora utvrđeno je da je strah prisutan, ali je vrlo nizak. Osim toga nije dobivena statistički značajna razlika u strahu od čitanja na HIIJ-u s obzirom na spol ili materinski jezik izvornih govornika španjolskoga i engleskoga jezika. Statistički se značajnom pokazala ipak razlika u strahu od čitanja na HIIJ-u s obzirom na razinu poznavanja HIIJ-a pri čemu je razvidno da korisnici početne razine osjećaju višu razinu straha u odnosu na korisnike srednje razine znanja. Potonji je rezultat razumljiv s obzirom na slabiju jezičnu kompetenciju koja je karakteristična za početnu razinu pri ovladavanju inim jezikom.

Zaključak

Čitanje se smatra vrlo dinamičnom i interaktivnom jezičnom vještinom na koju utječu brojni individualni čimbenici, jezično i opće znanje čitatelja te struktura i pismo samoga jezika na kojemu se čita. Čitanje je još uvijek sporadično istraženo u kontekstu HIIJ-a te je cilj ovoga rada bio istražiti stajališta o čitanju na HIIJ-u, strategije kojima se neizvorni govornici koriste te strah od čitanja s obzirom na spol, materinske jezike te razinu poznavanja HIIJ-a. Korisnici HIIJ-a u najvećoj mjeri iskazuju pozitivan odnos prema čitanju na hrvatskome kao inome jeziku te im je važno kako čitaju naglas. U najvećemu postotku slažu se da im pri čitanju naglas najvažniju ulogu ima prisutnost učitelja, zatim im je važno kako čitaju u odnosu na izvorne govornike i, na kraju, u odnosu na druge korisnike HIIJ-a. Problem s izgovorom doživljavaju kao najveći ometač pri čitanju, pri čemu pojava riječi s palatalima ne predstavlja značajan problem. Veliku ulogu pri boljemu, odnosno lošijemu čitanju naglas ima i pojava nepoznatih riječi u tekstu.

Statističkom analizom odgovora na pitanja iz upitnika relevantnih za provjeru prisutnosti straha od čitanja na HIIJ-u dolazi se do zaključka da je strah od čitanja na HIIJ-u, barem među korisnicima HIIJ-a ovoga istraživanja, u nekoj mjeri prisutan, ali je vrlo nizak. Rezultati statističke analize također upućuju na to da nema razlike u razini straha od čitanja na HIIJ-u između korisnika i korisnica, odnosno nema razlika u rezultatima u odnosu na spol. Nema statistički značajne razlike ni u strahu od čitanja na HIIJ-u između izvornih govornika engleskoga i španjolskoga jezika. Međutim, dobivena je statistički značajna razlika u strahu od čitanja na HIIJ-u među korisnicima koji su na različitoj razini ovladanosti hrvatskim kao inim jezikom. Točnije rečeno, korisnici na početnoj razini poznavanja HIIJ-a imaju statistički značajno višu razinu straha u odnosu na korisnike srednje razine poznavanja HIIJ-a.

S obzirom na broj korisnika HIIJ-a u ovome istraživanju implikacije za daljnja istraživanja tiču se prije svega povećanja broja sudionika istraživanja kako bi bio podjednak i veći broj sudionika svih razina poznavanja HIIJ-a, ali i kako bi se povećao broj materinskih jezika sudionika koje bi stoga bilo moguće uspoređivati. Nadalje, s obzirom na to da se pokazalo da postoji statistički značajna razlika među korisnicima na početnoj i srednjoj razini poznavanja HIIJ-a, bilo bi dobro provesti istraživanja kojima bi se doznalo što utječe na smanjenje straha s povećanjem razine znanja HIIJ-a.

Literatura

- Grabe, William. 2014. "Key issues in L2 reading development". In: *Alternative Pedagogies in the English Language and Communication Classroom*. Eds. Xudong X. Deng & Richard Seow. Centre for English Language Communication, Singapur. 8–18. [%20William%20Grabe.pdf](http://www.nus.edu.sg/cehc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/2) (pristupljeno 16. listopada 2021.)
- Korajac, Aida. 2017. „Od slike do teksta – kako izvorni govornici kineskoga jezika čitaju na hrvatskome kao inome jeziku“. U: *Jezik kao predmet proučavanja i jezik kao predmet poučavanja*. Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenoga skupa Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku. Ur. Dijana Stolac i Anastazija Vlastelić. HDPL i Srednja Europa. Zagreb. 175–187.
- Korajac, Aida. 2016. „Čitati s druge strane – o strategijama čitanja govornika arapskoga na hrvatskome kao inome jeziku“. *Romanoslavica*. Vol. 52. Br. 2. 189–203.
- MacIntyre, Peter. 2017. "An overview of language anxiety research and trends in its development". In: *New insights into*

language anxiety: Theory, research and educational implications. Eds. Christina Gkonou, Mark Daubney & Jean-Marc Dewaele. Multilingual Matters. Bristol. 11–30.

Matić, Ivana. 2018. „Strah od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku“. *Strani jezici*. Vol. 47. Br. 4. 243–264.

Matić, Ivana. 2015. „Preoblikovanje i provjera instrumenta za mjerenje straha od čitanja na stranome jeziku“. *Strani jezici*. Vol. 44. Br. 3. 243–264.

Medved Krajnović, Marta. 2010. *Od jednojezičnosti do višejezičnosti. Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Leykam International. Zagreb.

Mihaljević Djigunović, Jelena. 2002. *Strah od stranoga jezika. Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Naklada Ljevak. Zagreb.

Nurani, Siti; Rosyada, Amrina. 2015. “Improving English Pronunciation of Adult ESL Learners through Reading Aloud Assessments“. *Lingua Cultura*. Vol. 9. No. 2. 108–113.

Rosandić, Dragutin. 2005. *Metodika književnoga odgoja*. Školska knjiga. Zagreb.

Saito, Yoshiko; Garza, Thomas; Horwitz, Elaine. 1999. “Foreign Language Reading Anxiety“. *Modern Language Journal*. Vol. 83. 202–218.

Šamo, Renata. 2014. Čitanjem do spoznaje, *spoznajom do čitanja*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.

READING ANXIETY IN CROATIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

While anxiety is the most researched emotion in the context of foreign language learning (MacIntyre 2017, Matić 2018), reading anxiety in Croatian as a foreign language (CFL) is an entirely unexplored area. Therefore, the main goal of this study is to determine the presence of reading anxiety in CFL, as well as its extent and cause. To do so, we aim to answer the following research questions: What factors influence the occurrence of reading anxiety in CFL? What is the correlation between reading anxiety in CFL and the proficiency level in Croatian? How does reading anxiety in CFL correlate with the mother tongue of respondents? The questionnaire “Foreign Language Reading Anxiety Matić” (FRAM) (Matić, 2015) was used. This study involved 25 respondents attending Croaticum - Center for Croatian as a Second and Foreign Language during the 2020/2021 summer semester. The results show that, according to respondents, successful reading aloud is primarily influenced by the ability to pronounce Croatian words and the unknown meaning of words in the text, while grammar mastery, text length, or the presence of teachers does not hinder learners’ reading.

Key words: Croatian as a Foreign Language (CFL), reading anxiety in CFL, reading aloud, reading in the class

Leali OSMANČEVIĆ – Veronika NOVOSELAC

VIZUALNA KULTURA I ČITANJE FILMSKIH EKTRANIZACIJA DJEČJIH KNJIŽEVNIH DJELA – ULOGA I VAŽNOST KRITIČKOGA VREDNOVANJA U OBRAZOVNOME SUSTAVU

Filmske ekranizacije dječjih književnih djela djeci kao zasebnoj medijskoj publici mogu biti platforma za obrazovanje, ali i izazov zbog nedovoljnoga poznavanja kritičkoga vrednovanja i čitanja sadržaja vizualnih medija prilagođenih njihovoj dobi (Gilmore, Burnett, 2014; Short, 2018). Naime, razvojem novih tehnologija i promjenama čitalačkih navika promijenili su se i dječji interesi koji u obrazovnome sustavu, posebice u području kritičkoga čitanja, i to kao sastavnice medijske pismenosti, pridonose novim imperativima (Gay, Kirkland, 2003; Kellner, Share, 2019). Stoga je cilj ovoga rada, pregledom znanstvene literature, opisati kako djeca percipiraju i vrednuju filmske ekranizacije njima poznatih djela dječje književnosti te kreirati konkretne smjernice za hrvatski osnovnoškolski obrazovni sustav o važnosti i načinima poučavanja kritičkoga vrednovanja i čitanja filmskih ostvarenja te njihove poveznice s dječjom književnošću i vizualnim narativom.

Ključne riječi: dječja književnost, filmska animirana ekranizacija, kritičko čitanje, medijska pismenost, vizualna kultura

Uvod

Suvremeno društvo odlikuju mnogobrojne promjene, a jedna od najznačajnijih, posebice u životu djece, tiče se utjecaja i uloge medija (Đuran, Koprivnjak, Maček, 2018: 273) pa je, primjerice, „vrijeme pred ekranom“ danas središte mnogih znanstvenih i stručnih rasprava. Primarni oblik vremena provedenoga pred ekranom predstavljaju društveni mediji dok su, osobito u mlađoj dobi, rašireniji filmovi i televizija kao dominantni vizualni medij. Iako su i u nastavnim sadržajima drugih predmeta predviđene teme o medijima, u Republici Hrvatskoj djeca o njima primarno uče u sklopu nastave Hrvatskoga jezika.¹ No u odgojno-obrazovnome sustavu ostvaruje se samo djelomičan pristup obrazovanju za medije (Kanižaj, Car, 2015: 20) jer ne postoji sustavan i strateški koncept medijskoga opismenjavanja koji bi učenike svih dobi osposobio za kvalitetno i odgovorno korištenje medija u svakodnevnome životu.² Budući da djeci treba predočiti medije kao izražajno sredstvo, s njima razgovarati o medijskim sadržajima, analizirati ih promatrajući pritom i njihovu interpretaciju (Mikić, 2013: 24), jednu od mogućih metoda izobrazbe o medijima u hrvatskome osnovnoškolskom obrazovanju, kao izvora korisnih sadržaja te praktičnoga partnera i saveznika u odrastanju djece (Feilitzen, Bucht, 2001) mogu predstavljati filmske ekranizacije dječjih književnih djela.³ Ona su djeci, kao zasebnoj medijskoj publici, istodobno platforma za obrazovanje, ali i izazov zbog nedovoljnoga poznavanja kritičkoga vrednovanja i čitanja sadržaja vizualnih medija prilagođenih njihovoj dobi (Gilmore, Burnett, 2014; Short, 2018).

¹ Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), koji se od školske godine 2021./2022. primjenjuje u svim razredima osnovne škole i gimnazijama, predmet organizira u tri međusobno povezana predmetna područja: hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo te kultura i mediji. Za posljednje predmetno područje koje, između ostaloga, obuhvaća kritički odnos prema medijskim porukama, razumijevanje utjecaja medija i njihovih poruka na društvo i pojedinca u svim razredima osnovne škole predloženo je 10 % zastupljenosti (NN 10/2019 – 215). Do kurikulske reforme predmetno područje Hrvatskog jezika bila je Medijska kultura čiji program nije poticao na kritičku analizu medijskih poruka (Čizmar, Obrenović, 2013: 12) i stvaranje vlastitih medijskih sadržaja (više u: Ciboci, 2018).

² Prema istraživanju Ciboci i Osmančević (2015), koje je 2013. provedeno među nastavnicima predmeta Hrvatski jezik, više od polovice njih smatra da učenici nakon završetka osnovne škole nisu dovoljno medijski pismeni na temelju onoga što su naučili u sklopu nastave Hrvatskoga jezika. Naime, iako o tome predaju učenicima, mnogi nastavnici Hrvatskoga jezika nemaju dovoljno znanja o medijima jer u sklopu fakultetske naobrazbe nisu imali dovoljno predmeta posvećenih medijima zbog čega priznaju da ni jedan sat godišnje ne posvećuju medijskoj kulturi (Ciboci, Osmančević, 2015: 134–135).

³ Sintagma *filmska ekranizacija* u radu podrazumijeva animirane i igrane ekranizacije dječjih književnih klasika.

Razvojem novih tehnologija i promjenama čitalačkih navika promijenili su se i dječji interesi koji u obrazovnome sustavu, posebice u području kritičkoga čitanja kao sastavnice medijske pismenosti, pridonose novim imperativima (Gay, Kirkland, 2003; Kellner, Share, 2019). Iako je još 1961. Jean Maria Lambert Peters u knjizi *Teaching about film* istaknuo da film i ostali televizijski sadržaji poprimaju razmjere i oblik „drugoga svijeta“ modernoga čovjeka, dominantni komunikacijski mediji suvremenosti (film, televizija, internet, računalne igre i sl.) samo su jednim dijelom prisutni u nastavi osnovne škole dok su potpuno izostavljeni u srednjoškolskome obrazovanju (usp. Mikić, 2013: 36–37). Filmska ostvarenja dječjih književnih djela utjecala su na razumijevanje vizualnoga narativa kao jedne od njegovih temeljnih sastavnica, osobito uzimajući u obzir mogući utjecaj na dječje poimanje svijeta, usvajanje vrijednosti i obrazaca ponašanja te usvajanje kompetencije njihova kritičkoga čitanja. Potonje ujedno predstavlja i preduvjet za dječji razvoj mašte i kreativnosti, razvijanje medijske kulture gledatelja, upućivanje na filmske vrijednosti, ali i prevenciju mogućim izazovima (Brown, 2017; Hintz, Tribunella, 2019; Meeusen, 2020).

Glavna nastojanja u tome procesu uključuju usmjeravanje učenika prema onim filmskim sadržajima koji su poticajni za njihov odgojno-obrazovni proces te ih tako potiču na kritičko čitanje, vrednovanje i kreiranje mišljenja u što ranijoj dobi. Takvi sadržaji paralelno pobuđuju i njihov interes za čitanjem s obzirom na to da film često može biti snažan poticaj za čitanje knjige koja mu je bila temeljni predložak (cit. prema: Grozdanović, 2019: 28). Stoga je moguće definirati i predložak za otkrivanje novih i kreativnih načina razumijevanja knjiga i filmskih ekranizacija dječjih književnih djela s ciljem usvajanja vještine medijske pismenosti. Prikazujući relevantna i recentna međunarodna istraživanja i zaključke, kao i prilike te izazove za hrvatski obrazovni sustav u kojemu je medijska pismenost tek jedna od sastavnica predmeta Hrvatski jezik, znanstveni doprinos rada ogleda se u smjernicama za učitelje i nastavnike te primjerima dobre prakse u obliku kvalitetnih filmskih ostvarenja dječjih književnih djela, s ciljem usvajanja prosocijalnih, moralnih, etičkih, odgojno-obrazovnih, vjerskih, kao i estetskih vrijednosti te pozitivnih obrazaca ponašanja poput empatije, zajedništva, ljubavi, poštovanja i prihvaćanja različitosti.

1. Medijska pismenost i važnost razvijanja sposobnosti kritičkoga čitanja kod djece u 21. stoljeću

Zbog razvoja informacijsko-komunikacijskih tehnologija te društvenih promjena i sociokulturnih uvjeta pismenost u 21. stoljeću „više je od čitanja ili pisanja“ (Matsura, 2003: 2). Utemeljena „na novom skupu znanja i vještina potrebnih za kvalitetan život u suvremenom društvu“ (Vrkić Dimić, 2014: 381–382), koje su u literaturi obuhvaćene nizom različitih sintagma, pismenost obuhvaća različite koncepte, uključujući i medijsku pismenost⁴. Pojam medijske pismenosti prvi je put definiran 1992. na Konferenciji o medijskoj pismenosti (Aufderheide, 1992: 9),⁵ a prema široko prihvaćenoj definiciji podrazumijeva „mogućnost pristupa, analize, kritičkog vrednovanja i stvaranja novog medijskog sadržaja“ (cit. prema: Letinić i sur., 2016: 11). Prema istraživanju Medijska pismenost u Hrvatskoj (2013) riječ je o jednoj od ključnih kompetencija 21. stoljeća „koja uključuje komunikacijske i prezentacijske vještine, osnove vizualnih komunikacija, kompetencije prikupljanja i obrade informacija, njihove kritičke analize i korištenja društvenih mreža“ (Čižmar, Obrenović, 2013: 9). Budući da posjeduje tri razine: tehničke kompetencije (korištenje medija i medijskih platformi), vještine kritičkoga razmišljanja (razumijevanja i vrednovanja medijskih sadržaja) te proizvodnju medijskih sadržaja (Livingstone, Thumin, 2003: 8),⁶ podučavanje medijske pismenosti obuhvaća kontinuirana istraživanja medijske produkcije, medijskih tekstova i medijskih publika (Wilson, 2019: 4).

⁴ Alternativa pojmu koji se često koristi jest sintagma *medijsko opismenjavanje* ili *odgoj za medije*. Izrazi se koriste naizmjenično i općenito s malo konceptualnih razlika (Lemish, 2015: 195) dok se, kombinirajući kulturološke studije i pedagogiju, pojam definira kao 'kritička medijska pismenost' (engl. *critical media literacy*; CML) koja uključuje različite oblike medijske kulture, informacijsko-komunikacijske tehnologije, nove medije, odnose između medija i publike, informacija i moći (Kellner, Share, 2007) kako bi omogućila ne samo učenikove tehničke vještine već i samoaktualizaciju, etičko ponašanje u digitalnim domenama i veću društvenu svijest (više u: Song, 2017).

⁵ O medijskoj pismenosti, posebice o potrebi obrazovanja mladih o novim medijima koji utječu na njih i njihovu svakodnevnu okolinu, raspravljalo se još u 70-im i 80-im godinama prošloga stoljeća. Inicijator je bio UNESCO koji je 2012. ustanovio Svjetski tjedan medijske i informacijske pismenosti (više u: Lau, Grizzle, 2020).

⁶ Više o vještinama i ključnim konceptima medijske pismenosti u: Jenkins i sur. (2019: 35–105). Europska povelja o medijskoj pismenosti definira sedam ključnih vještina koje bi medijski pismena osoba trebala posjedovati (više u: Bachmair, Bazalgette, 2007).

Djelujući na emocije te izazivajući i fiziološke reakcije, mediji i medijski sadržaji utječu na pojedinca, a osobito djecu poglavito kada je riječ o razvoju osobnosti, ponašanju ili mišljenju o nekoj temi (usp. Potter, 2019: 428–432).⁷ Pritom je već od najranije dobi „svijet djece i mladeži ispunjen medijima, od onih starijih, poput slikovnice, do novih, dominantnih, poput računalnih igara, interneta, televizije ili filma“ (Mikić, 2013: 14). Ujedno, upravo su oni u životima djece ključna sredstva socijalizacije koji podvojeno utječu na dječje ponašanje i stavove (Kolucki, Lemish, 2013: 9), ali i potiču maštu, kreativnost te znatiželju i motivaciju. Također, informiraju i poučavaju upućujući na pozitivne vrijednosti inkluzije, tolerancije i multikulturalnosti (Kolucki, Lemish, 2013: 9) tijekom dječjega odrastanja. S druge pak strane promiču i fizičko i psihičko nasilje, kriminalne radnje, širenje pornografije, stvaranje situacija otuđenosti, potiskivanje čitanja, manipulaciju i površnost (Mikić, 2013: 14). U obrazovno-odgojni koncept za 21. stoljeće nužno je, stoga, uključiti odgoj za medije kojim će se omogućiti stjecanje kompetencije kritičkoga čitanja medijskih sadržaja (Mikić, 2013: 22).

Temelje za poučavanje medijske pismenosti u odgojno-obrazovnome procesu učenika osnovnih i srednjih škola postavili su Len Masterman i Barry Duncan u Kanadi osamdesetih godina prošloga stoljeća opisavši medijsku pismenost kao potporu učiteljima, roditeljima i djeci za kritičku analizu i stvaranje medijskih sadržaja (više u: Jolls, Wilson, 2014: 68–72). Sustavno poučavanje o medijima i medijskim sadržajima trebalo bi početi u osnovnoj školi ako već nije započeto u predškolskome sustavu. Akademici i znanstvenici još od 1990-ih preporučuju i pozivaju na podučavanje medijske pismenosti kroz aspekte popularne kulture te osobne interese učenika jer, primjerice, medijski događaj poput fenomena *Harryja Pottera* ili *Kronika iz Narnije* nisu samo knjiga, već i film, popularna računalna igra, suveniri i igračke (usp. Mikić, 2013: 22). Pritom jedno od glavnih obilježja digitalnoga doba predstavljaju vizualni medijski narativi koji su djeci, zbog brzine prijenosa, naklonjenosti vizualnim sadržajima te percepcije društvene stvarnosti, zanimljiviji, pa i bliži od teksta, te stoga utječu i na njihove čitalačke navike (Osmančević, 2021).

U (audio)vizualna nastavna sredstva ubraja se i film⁸ koji se smatra i masovnim medijem komunikacije različitih vrijednosti te sredstvom razonode (Peters, 1961: 16). Jednu od sastavnica medijske pismenosti čini i potreba za odgovarajućim filmskim obrazovanjem od najranijih iskustava. Filmsko obrazovanje (Barrance, 2010: 9) uključuje tri elementa: (1) kritički (razumijevanje i analizu filmova), (2) kulturni (proširivanje iskustva učenika o filmu) i (3) kreativni (samostalno stvaranje filmskih uradaka). Poučavanje o filmu već od nižih razreda osnovne škole doprinosi kulturi gledanja filmskih ostvarenja, sposobnosti razumijevanja, uočavanja i kritičke evaluacije njegove umjetničke vrijednosti, ali i učenikova promišljanja, analize i interpretacije filma i filmskoga jezika na kulturno-estetskoj, idejnoj i odgojno-obrazovnoj razini (cit. prema: Grozdanović, 2019: 27). Kritičko čitanje filma stoga predstavlja kritičko promišljanje o filmskome mediju te razumijevanja njegova doživljaja, društvene sredine i vlastite kulture.⁹ Naime, mlađa djeca najčešće gledaju animirane filmove koji ih odvođe u svijet bajke i pustolovine (Mikić, 2013: 23; Grgurić, Fabris, 2012)¹⁰, stoga je razumijevanje animiranoga filma izrazito važno jer djetetu stvara određene prvotne predodžbe o svijetu u kojem živi.

Budući da su književna djela često kinematografsko polazište, što generira njihove mnogobrojne ekranizacije (Peterlić, 1986: 397), pretpostavlja se da je u svjetskoj proizvodnji više od tri četvrtine filmova snimljeno upravo prema književnim djelima (Težak, 1990: 8). Stoga, kako bi se iskoristila popularnost koju film ima kod djece i mladih, za uvođenje i detaljno upoznavanje filmskoga medija preko književnoga, s ciljem kritičkoga promišljanja o medijima i medijskim sadržajima, praktičnim se čine upravo filmske ekranizacije dječjih književnih djela (Biškić, 2015: 11) posebice jer se film u osnovnoškolskome obrazovanju nalazi u predmetnome području kultura i mediji Hrvatskoga jezika.

⁷ Za definiciju medija, funkcije i utjecaj više u: Jurčić, 2017.

⁸ Više u: Mikić, 2001; Peterlić, 2000.

⁹ O semiologiji i filmskome jeziku više u: Metz, 1991.

¹⁰ O mentalnome razvoju djece i mladih s obzirom na razumijevanje filmskih postignuća više u: Peters, 1961: 76–84 i 108–111.

2. Vizualni narativ i vizualna pismenost – preduvjet za razvijanje dječje kreativnosti i pozitivnih obrazaca ponašanja

U 21. stoljeću zbog navedenih tehnoloških i sociokulturnih promjena, koje su utjecale i na promjene interesa i navika medijskih publika, nezaobilazno je spomenuti vizualnost kao jedno od temeljnih medijskih i djeci najzanimljivijih obilježja. Vizualna kultura je, osim u brojnim znanostima, sveprisutna i u umjetnosti, a u kontekstu teme rada, posebice filmskoj. Stoga je 21. stoljeće nemoguće odrediti isključivo kao digitalnu eru, već i kao vizualnu. Sam vizualni narativ jedan je od temeljnih pojmova vizualne kulture današnjice, a koji se odnosi na slijedove događaja i pričanje priča odnosno pripovijedanje uz uporabu vizualnih obilježja kao temeljnih elemenata narativa, poput primjerice filma kao izražajnoga sredstva (Draw i sur., 2010: 5–6). Izuzimajući tekstualni dio medijskoga sadržaja, vizualnost, odnosno vizualni narativ, djeci i mladima omogućava čitav niz različitih i mnogobrojnih interpretacija određene poruke medijskoga teksta, kao i odstupanja od prvotnih ciljeva zbog kojih je medijska poruka poslana, a vizualni elementi unutar nje odabrani i prikazani (cit. prema: Osmančević, 2021: 188).

Nastavno na vizualnost kao sastavni dio posebice zapadnih društava, neizostavno je spomenuti i nužnost razumijevanja vizualne pismenosti kao nadgradnje građanske i medijsko-informacijske pismenosti današnjice. Univerzalnost je jedno od temeljnih obilježja spomenute pismenosti dok je interpretacija vizualnoga narativa temeljena na osobnome doživljaju i promišljanju uvjetovanome kulturnim, iskustvenim, demografskim i drugim obilježjima različitih medijskih publika. Stoga je i važnost vizualne pismenosti veća i snažnija jer djeca kao zasebna medijska publika u 21. stoljeću medijske sadržaje i poruke najprije tumače sukladno vizualnim elementima te im na temelju njih pridodaju vrijednosti pomoću kojih ih u konačnici interpretiraju i daju značenja (Lee, Flood, 2019: 24–26).

Kako bi potaknula dječju kreativnost i pozitivne obrasce ponašanja, vizualna pismenost nužna je za cjelovito razumijevanje vizualnih medijskih narativa i usvajanje vještina razlikovanja i međusobnoga povezivanja vizualnih elemenata s ciljem pojašnjavanja i pridavanja značenja svim sadržajima vizualnih medija koji su sastavni dio društvene, digitalne i vizualne medijske stvarnosti (usp. Smith i sur., 2005: 480–483). Vizualna pismenost stoga ima veliku ulogu u djece osnovnoškolske dobi, osobito pri razumijevanju i interpretaciji filmskih ostvarenja odgledanih u sklopu redovite nastave. Bez ključnih obilježja, poput razumijevanja uloge vizualnosti u filmu, vizualnoga narativa i vizualnoga uokvirivanja medijskih tekstova, nemoguće je u cijelosti razumjeti, a potom i potaknuti kritička i za djecu pozitivna ponašanja i vrijednosti.

3. Filmske ekranizacije dječjih književnih djela u hrvatskome osnovnoškolskom sustavu

Milan Crnković i Dubravka Težak (2002) definirali su dječju književnost kao književno stvaralaštvo koje po formi i tematici odgovara dječjoj dobi te ga gotovo isključivo ili najviše čitaju djeca. U kategorije dječje književnosti spadaju roman, klasične i moderne bajke, fantastične priče, dječja poezija i slikovnice, a „*Cottonovo Duhovno mlijeko za bostonsku djecu* (1646) smatra se početkom svjetske dječje književnosti“ (Jurić, 2020). Ako ne prvi, onda zasigurno najbogatiji izvor pisane riječi s kojim se dijete može susresti u ranome djetinjstvu, s obzirom na to da predstavlja prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djeci, jest dječja slikovnica (Martinović, Stričević, 2011: 39–40). Stoga dječja knjiga predstavlja svojevrsno ishodište dječje spoznaje pa čitanje lektire nedvojbeno ima značajnu odgojno-obrazovnu ulogu, sposobnost doživljavanja, spoznavanja i evaluacije književnoga umjetničkoga djela.

Čitajući dječju literaturu, djeca usvajaju različite oblike ponašanja, kulturne navike, ali i uče kako steći pozitivne osobine poput požrtvornosti, strpljenja, hrabrosti i istinoljubivosti, a zanemariti one negativne kao što su ljubomora, laž, pohlepa ili škrtost. Ovo razumijevanje i izgrađivanje emocionalne odnosno afektivne sfere djetetove osobnosti posredstvom dječje književnosti posebno je izraženo u školi, a najčitanija vrsta dječje književnosti jest roman jer je pisan za djecu te prikazuje događaje iz dječjega života u kojima su glavni likovi dječaci i djevojčice (Crnković, Težak, 1993). Najpopularniji je tzv. „roman zbivanja, roman koji će ih zaintrigirati što znači da treba biti fabularan“ (Zalar, 1978). Model uzoritoga pisanja dječje proze u hrvatskoj dječjoj književnosti predstavljaju djela autora poput Mate Lovraka, Ivane Brlić Mažuranić i Ivana Kušana (Biškić, 2015: 10).

Dječja književnost inspiracija je mnogim ekranizacijama filmske umjetnosti¹¹ unutar koje posebnu kategoriju predstavlja dječji film ili film za djecu (Težak, 1990). Tematikom, obradom motiva bliskih i razumljivih djeci kao ciljanoj publici, formom, vrstom i čvrstom fabulom, dinamičnom i jasnom pričom te zanimljivom radnjom ovi filmovi uglavnom odgovaraju dječjoj dobi (Težak, 1990: 20). Njihovi su junaci djeca u dobi od deset do trinaest godina koja se najčešće kreću u parovima ili organizirani u družine, imajući jasno istaknutoga vođu, nekog tko se, u odnosu na ostale, izdvaja svojom bistrinom, hrabrošću, domišljatošću, požrtvovnošću i emotivnošću (Grozđanić, 2011). Također, pričajući zanimljive audiovizualne priče s moralnim porukama iz kojih djeca postupno mogu oblikovati vlastiti sustav vrijednosti (Legović, 2015: 16–17), motivi koje donose preuzeti su iz dječjih života. Od djece u glavnim ulogama, pustolovno-avanturističkoga karaktera, do univerzalnih poruka koju prenose, kao što su važnost prijateljstva, dječje znatiželje, zajedništva, igre, brige za životinje i sl., filmovi se referiraju na djeci bliske životne situacije kroz koje dijete može preispitati vlastite postupke ili mišljenja. Dječji film najčešće se poistovjećuje s detektivskim žanrom koji je u suglasju s igrom, zahtijevajući od protagonista snalažljivost, a sve u obliku zabave (Grozđanić, 2011). Nerijetko dječji film može donositi i sociološku, psihološku, pedagošku i drugu tematiku te djeci biti pristupačan samo na razini fabule dok im njegove estetske, etičke i idejne vrijednosti bez adekvatnoga objašnjenja uglavnom ostaju nedostupne (Mikić, 2001: 212).

Važan čimbenik u filmu za djecu jest odnos djece i odraslih koji, uglavnom, nisu središnji likovi, ali u raznoraznim figurama simboliziraju stabilnost i sigurnost svijeta koji okružuje mlade junake. Odrasli su često i negativci, redovito pojednostavljeni i svedeni na tipske figure. Da bi djeca odraslima i samima sebi dokazala svoje vrijednosti, u središtima zapleta dječjih filmova obično je određen pothvat, prilagođen njihovoj dobi i mogućnostima, čijim se ostvarenjem dijete afirmira. Imanentno obilježje dječjega filma jest i određena mjera naivnosti. Okruženja u kojima se odvijaju priče dječjih filmova najčešće su mjesta igre i ona na kojima se djeca družu, a u koncipiranju filmskih zapleta redovito se izbjegavaju mračne ili tjeskobnije teme, melodramatičnost te naglašena emotivnost, kao i sumorni tonovi i oslikavanje teških životnih prilika, tendencioznost ili manipulacija. Neizostavna je sastavnica filma za djecu i humor te gotovo uvijek sretan završetak koji odgovara dječjoj naravi zbog čega se njime odašilju plemenite poruke koje uz poželjnu edukaciju i moralističke tonove afirmiraju pozitivan svjetonazor i optimizam (Grozđanić, 2011).

Proces filmske ekranizacije književnoga djela podrazumijeva njegovu prilagodbu filmskim mogućnostima¹², a funkcija ekranizacije može biti trostruka: kao jedna od potvrda vrijednosti djela koje je poslužilo za njegov predložak, kao podsjetnik na važnost kulture čitanja te kao sredstvo afirmacije univerzalnih vrijednosti (Kovačić, 2014: 7). Budući da je ekranizacija književnosti i kulturološki čin, svaku ekranizaciju treba nastojati razumijevati i „kao čin sudjelovanja u raspravi o kulturnim i estetskim potrebama i pritiscima jednoga vremena“ (Uvanović, 2008: 59).

Filmske ekranizacije dječjih romana idealna su baza za razvijanje svijesti o tome da su film i književnost dva različita medija preko kojih umjetnik – bio on pisac ili redatelj – može pronaći načine da izrazi vlastite misli. Stvarajući određenu priču, njezin je autor stvorio prostor za osobnu interpretaciju i doživljaje. Književno je djelo primarno lingvistički medij, a filmsko vizualni (Bluestone, 1961: 8–9). Ne ulazeći u rasprave o suodnosu ovih dviju umjetnosti, s obzirom na to da je njihova osnovna poveznica narativnost (Mikić, 2001: 20–21), Uvanović (2008: 59) ističe međuodnos uključenosti prema kojemu gledanje filmske ekranizacije treba potaknuti na dopunjavanje praznina nastalih čitanjem književnoga predloška, i obrnuto. Stoga je potrebno prepoznati određene tehnike filmske ekranizacije koje identificira Giorgio Tinazzini (cit. prema: Biškić, 2015: 14), a to su poigravanje naizgled sporednim motivima, dodavanje likova i događaja, izbacivanje likova i događaja, drugačiji raspored scena, različito doziranje informacija, promjena početka i kraja, promjena povijesnoga konteksta, naglašavanje ideološke poruke, miješanje tekstova jednoga te istoga autora, izmjena u fokalizaciji, jezične promjene, ublažavanje ili naglašavanje tema i motiva.

¹¹ S obzirom na višeznačnost pojma adaptacija (lat. 'prilagodba') u kontekstu filmske umjetnosti upotrebljava se bliskoznačnica koja označava postupak preoblikovanja književnoga djela u filmski scenarij, njegovu prilagodbu filmskome mediju, uključujući redateljevu interpretaciju (Uvanović, 2008: 23–25).

¹² O različitim postupcima adaptacije književnoga djela, posebice s naglaskom na razlike u pojednostavljenome prikazu njegova sadržaja i glavnih likova, više u: Težak, 1990: 24–27.

Između ostaloga film omogućuje istraživanje i upoznavanje djeci nedostupnoga, a privlačnoga svijeta odraslih, osiguravajući im doživljaj različitih situacija iz kojih mogu učiti. Često se, stoga, uključuje i u nastavu književnosti, hrvatskoga jezika i jezičnoga izražavanja posebice jer su mnoga djela književne umjetnosti danas preoblikovana u filmska djela (Kovač, 2015: 29). U nastavi jezika film se obično koristi kao lingvodidaktički predložak, kao filmsko-didaktički predložak ili kao nastavni film u koji se ubraja i posebna vrsta književno-nastavnoga filma koji se temelji na književnim sadržajima i temama (cit. prema: Ek, 2010: 165).¹³ Vrlo čvrsta i česta veza filma i književnosti ostvaruje se na trima različitim razinama: na razini koordinacije, na razini korelacije (povezivanja) filmskih i književnih sadržaja te na razini njihove integracije (sjedinjavanja). Promatrajući ga kao cjelinu, film se u nastavi raščlanjuje da bi se shvatila njegova složenost. Pritom se ne narušava cjelovitost i ne ugrožava razumijevanje filmske priče (cit. prema: Grozdanović, 2019: 26). Raščlanjivanje, odnosno analiza filma, odnosi se pretežno na kinematografske komponente, prikaz (ženskih) likova, njihovu komunikaciju te pripovijedanje same priče (Villa, Lietti, 2022; Gambarto, 2010). Zbog složenosti koju posjeduje na općeobrazovnim školskim stupnjevima Težak (2002) identificira četiri cilja nastave filma: (1) osposobljavanje učenika za svjesno, sigurno i kritičko primanje poruka s ekrana, (2) razvijanje estetske osjetljivosti i sposobnosti učenika za otkrivanje umjetničkih vrijednosti filmova namijenjenih prikazivanju na filmskome, televizijskome ili kojemu drugome ekranu, (3) razvijanje umne i imaginacijske sposobnosti učenika, aktiviranje stvaralačke mašte te (4) pomoći mladomu čovjeku razviti na humanizmu zasnovani svjetonazor po kojemu će postati kritička, stvaralačka, s povijesnim napretkom usklađena ličnost.

Igrane i animirane ekranizacije dječjih klasika književnosti sastavni su dio obveznoga obrazovanja u Hrvatskoj. Unatoč brojnim pozitivnim obilježjima, bez prethodnoga čitanja slikovnice ili romana, recepcija, a samim time i interpretacije glavnih poruka književnoga djela, jest slabija gledanjem filmskih ekranizacija, stoga je moguće zaključiti da cjelovitost pri razumijevanju određenoga klasika dječje književnosti uvjetuje najprije čitanje, a potom i odgledana ekranizacija koja može potaknuti dodatno kritičko promišljanje i raspravu vezanu uz glavne likove, radnju i temeljne poruke djela. Neke od najpoznatijih i danas vrlo korištenih filmskih ekranizacija dječjih književnih djela su, primjerice, dječji igrani filmovi „Duh u močvari“, „Vlak u snijegu“, „Koko i duhovi“ i „Uzbuna na Zelenom vrhu“, kao i dječji animirani filmovi poput „Profesora Baltazara“, „Surogata“ koji je unatoč starijoj produkciji (1961) dobio nagradu Oscar te se i dalje prikazuje u osnovnim školama; potom „Pipi Duga Čarapa“ i „Pale sam na svijetu“. Svi navedeni primjeri aktualni su i korišteni u nastavnim izvedbenim planovima te se u nekim osnovnim školama čita, a potom i gleda isto djelo dok u nekima se bira samo jedan od načina upoznavanja učenika s određenim djelom ovisno o brojnim, najčešće tehnološkim mogućnostima i dostupnosti određenoga sadržaja u nekoj osnovnoj školi. Iako knjiga može ostaviti više prostora za zamišljanje likova i cjelokupno dječje razumijevanje radnje i glavnih poruka, u filmskim ekranizacijama uglavnom je to već predodređeno zbog vizualnosti koju djeca nadograđuju poistovjećivanjem odnosno imitiranjem ponašanja i usvajanjem vrijednosti i stajališta glavnih i/ili omiljenih likova dok pri čitanju knjige djeca više zamišljaju i maštaju jer vizualnost nije dominantno obilježje.

3.1. Očuvanje čitalačkih navika uz kritičko vrednovanje igranih i animiranih ekranizacija dječjih književnih djela

Film ne predstavlja isprazno gledanje slika u pokretu, već omogućava razvoj kognitivnih sposobnosti, pomaže u razvijanju mašte i kreativnosti (Grozdanović, 2019: 26). Također doprinosi razvijanju različitih psihičkih funkcija kao što su zapažanje, promatranje, pamćenje, razvoj emocija, stavova, radoznalosti, kritičkoga i logičkoga razmišljanja te etičke i društvene svijesti (Legović, 2015: 9). No, zadaće nastave filma u osnovnoj školi uglavnom su usredotočene na osnovno filmsko obrazovanje učenika koje se očituje u spoznavanju i razumijevanju temeljnih struktura i zakonitosti filmskoga djela. Povezivanje filma s nastavnim sadržajima Hrvatskoga jezika, posebice književnosti, u sklopu filmskih ekranizacija dječjih književnih djela, uz poseban osvrt na medijsko opismenjavanje, u konačnici bi doprinijelo razumijevanju društvene konstrukcije znanja kroz medijske interpretacije te tako omogućilo mladima proširiti kritičko istraživanje na sve aspekte svoga života. Naime,

¹³ O metodičkim pristupima i metodici nastave filma više u: Težak, 2002.

dopuštajući im da dekonstruiraju nepravde, izraze vlastiti glas te, u konačnici, stvore bolje društvo, djeca bi postala aktivni akteri u procesu medijske interpretacije (Sachdeva, Tripathi, 2019). Primarno, to bi se pozitivno odrazilo na razvitak analitičkih i raspravljajčkih vještina učenika te njihova kritičkoga mišljenja, a gledanje, analiza i interpretacija filmova posljedično bi se pozitivno odrazilo i na dječju kreativnost (Vukojević, Viher, 2019: 15).

Gledajući određeni film, dijete mnogo toga može naučiti – od različitih društveno-povijesnih do kulturnih aspekata. Paralelno, potpuno nesvjesno, razvija i određene misaone sposobnosti kao što su percepcija ili opažanje, koncentracija i vizualna memorija. Osim toga razvija i ostale oblike mišljenja: apstrakciju, indukciju, dedukciju, sintezu i analizu, oblikovanje mašte te širenje skale emocija (Mikić, 2001: 209). Film utječe na oblikovanje ukusa te odgojnih i etičkih osobina svake, a posebice mlade osobe. S obzirom na važnost junaka i junakinja za (pred)školsko dijete vezno uz pitanje poistovjećivanja i igre „s junakom filmske radnje mladi se gledatelji raduju, smiju, plaču, a simpatični junaci filma katkad postaju i uzori koji se oponašaju izvan kina“ (cit. prema: Grozdanović, 2019: 24).

Paralelno je, dakako, cilj i očuvanje čitalačkih navika s poveznicom kritičkoga čitanja filmskih ostvarenja kao jedne cjelovite interpretacije. Bez nje dolazi do eskapizma u sami film (bez obzira na žanr) i gubi se navika čitanja što je jedna osobita vještina u digitalnome dobu kada je gotovo sve ekranizirano. Upravo je stoga nužno očuvati i čitalačke navike unatoč napretku medijskih tehnologija i platformi dostupnih djeci osnovnoškolske dobi.

Kod učenika se može probuditi zanimanje za književno djelo, primjerice da, nakon što odgledaju film, žele vidjeti svoje junake iz filma i u kontekstu druge umjetnosti, točnije književnosti. Zanima ih kako se ti junaci ponašaju u knjigama, jesu li istaknute sve njihove osobine i odnosi s drugim likovima kao u filmu i slično. Gledajući film, upijaju informacije i preko vidnoga i slušnoga organa, što zasigurno olakšava pamćenje činjenica. Filmom se razbija i monotonija nastave jer je to jedan drukčiji oblik upijanja znanja, a koji, kako je već navedeno, učenici jako dobro prihvaćaju. Vjerojatno će nakon projekcije filma dolaziti na nastavu s većim poticajem jer su uvidjeli da nastava ne mora uvijek biti jednolična, već da im može pružiti ono što oni vole i lako usvajaju (Grozdanović, 2019: 28).

4. Smjernice za razvijanje vještine kritičkoga vrednovanja u hrvatskome osnovnoškolskom sustavu

Nastavno na teorijska uporišta i navedene primjere kao doprinos rada ponuđeno je deset smjernica koje mogu poboljšati razvijanje vještine kritičkoga vrednovanja određenoga dječjega književnog i filmskog djela u hrvatskim osnovnim školama. Navedene smjernice ostvarive su u praktičnoj nastavi te spajaju dva temeljna područja razumijevanja djeci namijenjenih djela iz književnosti i filmske umjetnosti:

- 1) Na temelju odgledanoga igranog ili animiranog filma s učenicima potaknuti raspravu s ciljem kritičkoga čitanja – s obzirom na dob to je moguće postići pitanjima poput onoga što im se svidjelo, a što nije i zašto nije; na temelju odgovora voditi nastavni sat te iz filma izvući sve dječje ključne simbole i eventualne problematike, ali i pozitivne vrijednosti koje su uočili.
- 2) Tijekom gledanja filma korisno je djecu potaknuti na vođenje bilješki o njima zanimljivim scenama, likovima, zapletima i sl., a dodatno ih motivirati s već pripremljenim pitanjima na koja trebaju odgovarati tijekom filma.
- 3) Komparativnim analizama prepoznati promjene u dječjim interesima između knjiga i filmskih ekranizacija kroz diskusije.
- 4) Nakon čitanja knjige i pogledanoga filma poticati učenike na raspravu o sličnostima i različitostima koje su uočili kod glavnih likova.
- 5) Potaknuti učenike da zamijene kraj knjige i filma svojim osobnim prijedlozima – kako bi oni htjeli da se film završi, a kako knjiga s ciljem usporedbe njihove percepcije između knjige i filma.

- 6) Potaknuti učenike na zamišljanje sebe kao glavnoga lika u filmu – što bi se promijenilo u odnosu na postojećega lika s ciljem razumijevanja dječje percepcije likova i stavljanja svoje osobnosti na mjesto osobnosti koja je dodijeljena glavnome liku u filmu.
- 7) Jedan dio razreda neka pročita knjigu dok će drugi odgledati film; svaka grupa treba prezentirati isto djelo te kasnije u raspravi uspoređivati sličnosti i uočavati razlike samoga čitanja knjiga bez vizualnih elemenata i samoga gledanja filma s već vizualno formiranim likovima, okruženjem, radnjom...
- 8) S učenicima organizirati kontinuirane debate o važnosti čitanja, ali i gledanja filmskih ekranizacija radi cjelovite percepcije i potpunije interpretacije. Takvim kontinuiranim pristupom kod djece se osnažuje vještina kritičkoga vrednovanja prilagođena njihovoj dobi.
- 9) Likovni prikaz najupečatljivijega događaja iz knjige i filma s ciljem komparacije i uloge vizualnosti koja se manifestira kroz dječji likovni izričaj.
- 10) Iz knjige i filma prepoznati i istaknuti (usmeno ili pismeno te kroz prezentaciju) pozitivne vrijednosti i obrasce ponašanja, važnost ljubavi, prihvaćanja različitosti, važnosti prijateljstva i poštovanja, pomaganja te svih prosocijalnih osobina s ciljem usvajanja navedenih obilježja kod djece kao jednoga od ključnih kriterija za samostalan odabir kvalitetne knjige i filma kao temelj za cjelovito razvijanje vještine kritičkoga vrednovanja.

Zaključak

Filmske ekranizacije dječjih književnih djela sveprisutne su u nastavi osnovnoškolskoga obrazovanja, osobito unutar predmeta Hrvatski jezik. Kao moguća platforma za učenje filmske igrane i animirane ekranizacije djeci mogu postati i svojevrsnim izazovom ako vještina kritičkoga vrednovanja nije pravovremeno razvijena čime je djeci onemogućeno potpuno dekodiranje, čitanje i razumijevanje njima namijenjenih književnih i filmskih djela. Na nepotpuno razumijevanje može utjecati i promjena interesa i samih čitalačkih navika djece te je unutar obrazovnoga sustava nužno kontinuirano pratiti i koristiti se sadržajima prilagođenima dječjoj dobi s naglaskom na kritičko promišljanje o likovima, radnji i temeljnim porukama. Medijska, informacijska i građanska pismenost jest uz onu vizualnu postala neizostavan dio dječjega odrastanja, osobito u osnovnoškolskoj dobi. Brzorastućim razvojem digitalnih tehnologija vizualnost je postala jedno od temeljnih obilježja koje zadržava dječju pozornost i interese, no ne smije zanemariti njihove usvojene i postojeće čitalačke navike i razumijevanje važnosti čitanja kao svojevrsne discipline važne u odrastanju. Vizualnost je svakako jedan od preduvjeta dječje mašte i kreativnosti kao i pozitivnih obrazaca ponašanja, ali istovremeno i pisani tekst koji ostavlja više prostora za osobnu, individualiziranu interpretaciju određenoga dječjeg književnoga djela.

Uzimajući u obzir mogući utjecaj na dječje poimanje svijeta te usvajanje vrijednosti i obrazaca ponašanja, filmska ostvarenja dječjih književnih djela utječu na razumijevanje vizualnoga narativa kao jedne od temeljnih sastavnica svake njegove ekranizacije. Usvajanje kompetencije kritičkoga čitanja filmskih ekranizacija dječjih književnih djela nije samo preduvjet za dječji razvoj mašte i kreativnosti već i prevencija različitih mogućih izazova. Primjerice, koliko je vizualnost važna kod djece osnovnoškolske dobi, kao i njezina prilagodba, plastično se očituje u značenju junaka i junakinja za (pred)školsko dijete – od poistovjećivanja i igre do imitiranja viđenih likova i pronalaženje uzora u njima samima. Prema tomu, ukoliko su djeca osnovnoškolske dobi pravovremeno poučena o kritičkome vrednovanju, utoliko filmske ekranizacije dječjih književnih djela mogu biti platforma za obrazovanje jer često je upravo film svojevrsan put u različite svjetove te pomoć pri pronalasku samoga sebe u suočavanju s različitim problemima.

U radu su, uz teorijska uporišta, ponudene i konkretne primjenjive smjernice za osnovne škole koje se mogu koristiti najprije uz navedene primjere dječjih igranih i animiranih ekranizacija književnih djela, ali i za cjelovito razumijevanje i razvijanje vještine kritičkoga čitanja i vrednovanja narativa korištenih u nastavi. Cjelovitost razumijevanja dječjih književnih i filmskih ostvarenja preduvjet je što razvijenijoj sposobnosti kritičkoga vrednovanja i dječjega poimanja svijeta koji ih okružuje, samopercepcije te usvajanja pozitivnih vrijednosti i obrazaca ponašanja kao temelja dječje osobnosti i odrastanja.

Literatura

- Anderson, Alisha Reed. 2019. *Teaching Critical Reading: Media Literacy in the High School Classroom*. University of South Carolina.
- Bachmair, Ben; Bazalgette, Cary. 2007. "The European charter for media literacy: meaning and potential". *Research in Comparative and International Education* Vol. 2. No. 1. Oxford. 80–87.
- Barrance, Tom. 2010. *Using film in schools. A practical guide*. Film: 21st Century Literacy. UK
- Biškić, Ines. 2015. „Filmske ekranizacije Lovrakovih i Kušanovih dječjih romana“. *Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*. Vol. 13. Br. 1. 9–43.
- Bluestone, George. 1961. *Novels into film*. University of California Press. Berkeley and Los Angeles
- Ciboci, Lana; Osmančević, Leali. 2015. „Kompetentnost nastavnika hrvatskog jezika za provođenje medijske kulture u hrvatskim osnovnim školama“ U: *Medijska pismenost – preduvjet za odgovorne medije, Zbornik radova sa 5. regionalne znanstvene konferencije Vjerodostojnost medija*. Ur. Viktorija Car, Lejla Turčilo i Marijana Matović. Fakultet političkih nauka. Sarajevo.
- Ciboci, Lana. 2018. *Vrjednovanje programa medijske kulture u medijskom opismenjivanju učenika osnovnih škola*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za informacijske i komunikacijske znanosti. Zagreb.
- Cinquerani, Alessandro. 2009. *Letteratura e cinema*. La Scuola. Brescia.
- Crnković, Milan; Težak, Dubravka. 2002. *Povijest hrvatske dječje književnosti: od početka do 1955. godine*. Znanje. Zagreb.
- Čizmar, Žarko; Nenad Obrenović. 2011. *Medijska pismenost u Hrvatskoj: Istraživanje u sklopu projekta Media Literacy for the 21st century*. Telecentar. Zagreb.
- Draw, Sarah E.; Duncan, Rony E.; Sawyer, Susan M. 2010. "Visual storytelling. A beneficial but challenging method for health research for young people". *Qualitative health research* Vol. 20. No. 12. 1677–1688.
- Duncum, Paul. 2010. "Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education". *Studies in art education* Vol. 42. No. 2. 101–112.
- Đuran, Antonija; Koprivnjak, Diana; Maček, Nataša. 2019. „Utjecaj medija i uloga odraslih na odgoj i obrazovanje djece predškolske i rane školske dobi“. *Communication Management Review* Vol. 4. Br. 1. Zagreb. 270–283.
- Ek, Marko. 2010. „Nastavna sredstva kao izvori literarnog znanja“. *Život i škola*. Vol. 46. Br. 24. Osijek. 156–168.
- Gambarato, Renira. 2010. "Methodology for film analysis: The role of objects in films". *Revista Fronteiras* Vol. 12. No. 2. 1051–15.
- Grozđanić, Josip. 2011. Mali junaci velikog ekrana. *Vijenac. Književni list za umjetnost, kulturu i znanost*. (19) 456–457 <https://www.matica.hr/vijenac/456/mali-junaci-velikog-ekrana-439/> (pristupljeno 20. siječnja 2022.)
- Grozđanović, Antonija. 2019. „Film kao motivacija za čitanje i kao sredstvo u nastavi filma“. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*. Vol. 3. Br. 3. Slavonski Brod. 23–32.
- Grgurević, Ivan; Katja Fabris. 2012. „Bajka i dijete s aspekta junaka usmenoknjiževne i filmske bajke“. *Metodički obzori* Vol. 71. Br. 14. 155–166.
- Hutcheon, Linda. 2006. *A Theory of Adaptation*. Routledge. New York.
- Jenkins, Henry i sur. 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture Media Education for the 21st Century*. The MIT Press. London.
- Jolls, Tessa; Wilson, Carolyn. 2014. "The core concepts: Fundamental to media literacy yesterday, today and tomorrow". *Journal of Media Literacy Education* Vol. 6. No. 2. Rhode Island. 68–78.
- Jurčić, Daniela. 2017. „Teorijske postavke o medijima – definicije, funkcije i utjecaj“. *Mostariensia – časopis za društvene i humanističke znanosti* Vol. 21. Br. 1. Mostar. 127–136.
- Jurić, Sonja. 2020. „Pregled hrvatske dječje književnosti“. *Suvremena pitanja*. Matica hrvatska Mostar. Mostar. Vol. 15. Br. 29. 91–117.
- Kanižaj, Igor; Car, Viktorija. 2015. „Hrvatska: Nove prilike za sustavan pristup medijskoj pismenosti.“ U: *Medijska pismenost – preduvjet za odgovorne medije*. Ur. Viktorija Car, Lejla Turčilo i Marijana Matović. Fakultet političkih nauka. Sarajevo. 19–38.
- Kellner, Douglas; Share, Jeff. 2007. "Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education". *Media literacy: A reader*. Eds. Donald Pereira Macedo & Shirley R. Steinberg. Peter Lang, New York. 32–3.

- Kolucki, Barbara; Lemish, Dafna. 2013. *Kako komunicirati s djecom. Načela i prakse za podršku, nadahnuće, poticaj, obrazovanje i iscjeljenje*. Fond Ujedinjenih naroda za djecu (UNICEF). Ured za Hrvatsku. Zagreb.
- Lau, Jesús; Grizzle, Alton. 2020. "Media and information literacy: intersection and evolution, a brief history". In: *Informed societies. Whx information literacy matters for citizenship, participation and democracy*. Ed. Stéphane Goldstein. Facet Publishing. London. 89–111.
- Lee, Emery; Flood, Adele. 2019. "Visual Literacy". In: *More than words can say. A view of literacy through the arts*. Ed. Julie Dyson. Queensland, Australia: The National Advocates for Arts Education (NAAE): 21–26.
- Legović, Monika. 2015. *Hrvatski dječji film*. Diplomski rad. Sveučilište Jurja Dobrile – Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Pula.
- Lemish, Dafna. 2015. *Children and media: A global perspective*. John Wiley & Sons, New Jersey.
- Letinić, Antonija i sur. 2016. *Čitajmo između redaka – priručnik za razvoj medijske pismenosti*. Gong i Kurziv. Zagreb.
- Livingstone, Sonia; Thumim, Nancy. 2003. *Assessing the media literacy of UK adults: A review of the academic literature*. Broadcasting Standards Commission; Independent Television Commission i NIACE. London.
- Martinović, Ivana; Stričević, Ivanka. 2011. „Slikovnica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu“. *Libellarium, časopis za istraživanja u području informacijskih i srodnih znanosti*. Vol. 4. Br. 1. Zadar. 39–63.
- Matsuura, Kdichiro (Ed.) 2003. *Literacy, a UNESCO perspective*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131817> (pristupljeno 17. siječnja 2022.)
- Metz, Christian. 1991. *Film language: A semiotics of the cinema*. University of Chicago Press. Chicago.
- Mikić, Krešimir; Mesić, Ana. 2004. *Medijska kultura, priručnik za nastavnike uz udžbenik Medijska kultura 5 – 8*. Školska knjiga. Zagreb.
- Mikić, Krešimir. 2001. *Film u nastavi medijske kulture: sveučilišni udžbenik*. Educa. Zagreb.
- Mikić, Krešimir. 2012. *Mala škola filma: Filmska izražajna sredstva*.
<http://mediji.hr/filmska-izrazajna-sredstva/> (pristupljeno 27. veljače 2021.)
- Mikić, Krešimir. 2013. „Medijska pismenost, mediji kao prijenosnici humanih poruka, ideja, vrijednosti“. U: *Dijete i jezik danas. Zbornik radova sa VII. znanstvenoga skupa s međunarodnim sudjelovanjem*. Ur. Dubravka Smajić i Valentina Majdenić. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera – Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Osijek. 13–49.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu. 2013. *Narodne novine* 102/2006.
Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. *Narodne novine*, 10/2019 – 215.
- Osmančević, Leali. 2021. „Od vizualne kulture do vizualne pismenosti – vizualnost u medijima i etička odgovornost medijskih publika u digitalnom dobu“. *Nova prisutnost* Vol. 19. Br. 1. Zagreb. 183–192.
- Peterlić, Ante. 2000. *Osnove teorije filma*. Hrvatska sveučilišna naklada. Zagreb.
- Peters, Jan Marie Lambert. 1961. *Teaching about the Film*. Columbia University Press & UNESCO. New York.
- Pulverness, Alan. 2002. „Film i književnost: dva načina pripovijedanja“.
<https://www.matica.hr/kolo/287/film-i-knjizevnost-dva-nacina-pripovijedanja-19942/> (pristupljeno 20. prosinca 2021.)
- Sachdeva, Priyanka; Tripathi, Durgesh. 2019. "A Critical Education for 21st Century: A study on Youth and Media literacy". *Journal of Content, Community and Communication* Vol. 10. No. 9. 64–72.
- Smith, Ken L.; Moriarty, Sandra; Barbatsis, Gretchen (Eds.). 2005. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods and Media*. New Jersey – London, Mahwah-Lawrence Erlbaum Associates.
- Song, Ah-Young. 2017. "Critical media literacies in the twenty-first century: Writing autoethnographies, making connections, and creating virtual identities". *Journal of Media Literacy Education* Vol. 9. No. 1. 64–78.
- Težak, Dubravka. 1990. *Dječji junak u romanu i filmu*. Školske novine. Zagreb.
- Težak, Stjepko. 2002. *Metodika nastave filma*. Školska knjiga. Zagreb.
- Tinazzi, Giorgio. 2010. *La scrittura e lo sguardo. Letteratura e cinema*. Marsilio. Padova.
- Uvanović, Željko. 2008. *Književnost i film: teorija filmske ekranizacije književnosti s primjerima iz hrvatske i svjetske književnosti*. Matica hrvatska, ogranak Osijek. Osijek.
- Villa, Federica; Lietti, Robert. 2022. *Analisi del film*. In: *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*. Eds. Franco Lever, Pier Cesare Rivoltella & Adriano Zancacchi. www.lacomunicazione.it (pristupljeno 20. siječnja 2022)

- Von Feilitzen, Cecilia; Bucht, Catharina (Eds.). 2001. *Outlooks on Children and Media*. The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen. Nordicom.
- Vrkić Dimić, Jasmina. „Suvremeni oblici pismenosti“. 2014. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu* Vol. 63. Br. 3. Split. 381–394.
- Vukojević, Zrinka; Viher, Jasminka. 2019. „Metodički pristup ekranizaciji književnoga djela u primarnom obrazovanju“. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*. Vol. 68. Br. 1.
- Wilson, Carolyn. 2019. ”Media and Information Literacy: Challenges and Opportunities for the World of Education”. *Ottawa: The Canadian Commission for UNESCO’s IdeaLabb*.
- Wojik-Andrews, Ian. 2002. *Children’s films: history, ideology, pedagogy, theory*. Routledge. New York.
- Zalar, Ivo. 1978. *Dječji roman u hrvatskoj književnosti*. Školska knjiga. Zagreb.

VISUAL CULTURE AND READING OF ANIMATED MOVIE ADAPTATIONS OF CHILDREN’S LITERATURE - THE ROLE AND IMPORTANCE OF CRITICAL EVALUATION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

Children, as one of the most exposed media audiences in animated movie adaptations of children’s literature, are open to many opportunities for their progress, growth, and education, but also challenges due to insufficient knowledge of critical evaluation and reading of age-appropriate visual media (Gilmore and Burnett, 2014; Short, 2018). With the development of new technologies and changes in reading habits, children’s interests have also changed which have caused challenges, as well as opportunities, in the educational system, especially in critical reading as a part of media literacy (Gay and Kirkland, 2003; Kellner and Share, 2019). This paper aims to, through literature review, describe how children perceive the movie adaptations of children’s books known to them and create concrete guidelines for the Croatian primary educational system on the importance and ways of teaching critical reading of movies with connection to children’s literature and visual narrative.

Key words: children’s literature, critical reading, movie animated adaptations, media literacy, visual culture

Dunja PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ – Sara PASARIĆ – Mateja ŠKARO

USVAJANJE FONEMSKOGA SUSTAVA HRVATSKOGA STANDARDNOG JEZIKA TIJEKOM GLASOVNE ANALIZE I SINTEZE U KONTEKSTU KOMUNIKACIJSKE GRAMATIKE

Slušna se percepcija razvija već u predškolskome razdoblju, no sustavno usvajanje fonemskoga sustava započinje u prvome razredu osnovne škole tijekom glasovne analize i sinteze. U radu se iznose rezultati istraživanja tijekom kojega su se ispitale sposobnosti učenika pri usvajanju akustičkih svojstava hrvatskih fonema u okvirima komunikacijske gramatike i komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa te tradicionalnoga načina poučavanja. Uzorak ispitanika činili su učenici prvih razreda (N = 108) OŠ Luka u Sesvetama, Zagreb. Bili su podijeljeni u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu. Polaznom hipotezom pretpostavljeno je da će učenici izloženi metodama iz sustava komunikacijske gramatike postizati bolje rezultate na završnoj provjeri od učenika izloženih tradicionalnim metodama. Za prikupljanje podataka korišteni su mjerni instrumenti oblikovani posebno za ovo istraživanje: inicijalni i završni test provjere sposobnosti učenika pri glasovnoj analizi i sintezi te pedagoško promatranje u kontrolnoj skupini. Anketnim su upitnikom ispitani i stavovi učitelja (N = 5). Nakon prikupljenih roditeljskih suglasnosti provedeno je jednomjesečno istraživanje tijekom kojega su učenici eksperimentalne skupine jednom tjedno imali radionicu u trajanju 45 minuta. U istraživanju su korištene metode deskriptivne i inferencijalne statistike, a podatci su obrađeni u SPSS programu za statistiku.

Ključne riječi: komunikacijska gramatika, fonemski sustav, glasovna analiza i sinteza, početno čitanje i pisanje

Uvod

Načela primjerenosti, zornosti, uporabnosti i sustavnosti osobito su važna u obrazovnome procesu na početku školovanja (Bognar, Matijević, 2005). U ranojezičnome diskursu to razumijeva poticanje jezične osposobljenosti na razini komunikacijsko-funkcionalne primjene, odnosno razvoj jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja te fonološke i fonemske glasovne osjetljivosti kao temelja budućega uspješnog razvoja jezičnih djelatnosti čitanja i pisanja. „Komunikacijski model učenja traži i komunikacijski funkcionalan proces poučavanja, primjeren i razigran, a ipak učinkovit, drukčiji od tradicionalne predavačke pouke.“ (Pavličević-Franić, 2005: 72). Čudina-Obradović (2000: 62) navodi da razvijanje glasovne osjetljivosti treba provoditi u dva koraka: osvježavanje glasa u riječi (bez povezivanja sa slovom) te povezivanje glasa sa slovom (proces šifriranja i dešifriranja). Kako bi učenici uspješno razvili vještine čitanja i pisanja, moraju savladati fonemski sustav materinskoga jezika, moći prepoznati glasovni ustroj riječi i povezati ga sa slovnim ustrojem. Stoga uspješno usvajanje fonemskoga sustava predstavlja važan ishod učenja u prvome razredu osnovne škole (*Kurikulum nastavnoga predmeta*, 2019). Tijekom razdoblja početnoga čitanja i pisanja valja započeti s receptivno-reproduktivnim vježbama aktivnoga slušanja koje omogućuju povezivanje glasa sa slovom te s vježbama produktivnoga govorenja (Pavličević-Franić, 2011: 120) te proces početnoga čitanja i pisanja strukturirati tako da ima čvrsto uporište u prijenosu govornoga modaliteta jezika u pisani (Budinski, 2019: 58).

Cilj je istraživanja bio ispitati utjecaj primjene načela komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa na uspješan razvoj fonološke i fonemske svjesnosti na početku školovanja, odnosno utvrditi postoje li razlike u napretku učenika pri razvijanju navedenih sposobnosti tijekom glasovne analize i sinteze – kada se u nastavni proces uključuje sustav komunikacijske gramatike i kada se isti sadržaji prezentiraju tradicionalnim metodama poučavanja.

1. Usvajanje i učenje hrvatskoga jezika u kontekstu komunikacijske gramatike

Prema Piagetovoj teoriji kognitivnoga razvoja (Bugge, 2002) djeca od sedme do jedanaeste godine života nalaze se u razvojnome razdoblju konkretnih misaonih operacija, a tek nakon jedanaeste godine slijedi faza formalnih operacija. Stoga bi apstraktne gramatičke sadržaje trebalo poučavati na način koji će učenicima olakšati njihovo razumijevanje i usvajanje. Jednu od mogućnosti pruža komunikacijska gramatika koja se unutar sustava tipologizacije gramatika smatra tzv. školskom gramatikom, odnosno preoblikovanim sustavom gramatike standardnoga jezika (J2), didaktički primjerenim učenikovoj primarnoj kompetenciji (J1). Temeljna je svrha razvoj jezične komunikacijske kompetencije u prvome obrazovnom razdoblju u skladu s razvojnom dobi, psihokognitivnim sposobnostima i interesima učenika (Pavličević-Franić, 2005).

Komunikacijska je gramatika, dakle, situacijska i kontekstna, učenicima prilagođena i zanimljiva, a primjenjuje se radi što uspješnijega ovladavanja hrvatskim standardnim jezikom te osposobljavanja učenika za uspješnu svakodnevnu komunikaciju. Konkretno komunikacijske situacije osnovno su joj polazište, a ne učenje napamet definicija i pravila (Pavličević-Franić, 2005: 74). Proces usvajanja, učenja i poučavanja hrvatskoga jezika u okvirima komunikacijske gramatike odvija se u skladu s obilježjima komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa, ali je normativna gramatika kao jedinstven standardnojezični sustav uvijek orijentir i polazište.

2. Obilježja komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa

Komunikacijsko-funkcionalni pristup u nastavi hrvatskoga jezika afirmira svrhovitu, primjerenu i učenicima zanimljivu nastavu uz istodobno razvijanje njihove komunikacijske kompetencije. Budući da većina učenika, i bez posebnoga poučavanja, jezik doživljava kao sredstvo komunikacije, njihova će motivacija biti veća ako je nastava utemeljena upravo na stvarnim komunikacijskim situacijama (Widdowson, 2000; Pavličević-Franić, 2005). Kako bi učenici što uspješnije ovladali jezičnim sadržajima, a sposobnosti i vještine koje stječu bili što trajniji, potrebno ih je motivirati te poticati interes za aktivnim sudjelovanjem u nastavi. U ranojezičnome diskursu aktivno sudjelovanje najlakše je postići primjenom lingvodidaktičkih igara koje učenicima omogućavaju usvajanje novih informacija bez osjećaja dosade i uz manji zamor (Aladrović Slovaček, 2018: 21). Pluralizam didaktičkih načela, metoda i postupaka također je obilježje komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa. Učenicima se pruža više izvora informacija čime se omogućava zadržavanje interesa te izbjegava monotonost. Primjena raznolikih strategija i sredstava te međudjelovanje različitih jezičnih sadržaja olakšava učenje i individualizira ga. Funkcionalni model nastave polazi od učenicima poznatih i konkretnih jezičnih primjera na osnovi kojih mogu samostalno zaključivati o općim jezičnim činjenicama (Pavličević-Franić, 2005: 79). Potporu takvome pristupu nudi i teorija tripartitne jezične arhitekture (Jackendoff, 2009: 647) koja potvrđuje da je ispreplitanjem razina i uspostavljanjem međusklopova moguće razumjeti specifične jezične fenomene i u ranoj razvojnoj dobi. Međudjelovanje gramatike, semantike i pragmatike očituje se kao trirazinsko ispreplitanje u procesu učenja jezika. Pritom se kreće od manjih jezičnih jedinica (u ovome istraživanju od glasova/slova), preko većih jedinica (spojevi riječi) do rečenice kao temeljne komunikacijske jedinice.

Sukladno navedenom u organizaciji komunikacijsko-funkcionalne nastave hrvatskoga jezika te razvoja jezičnih djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja valja krenuti od fonema jer njihovom raspodjelom i udruživanjem nastaju riječi te veće jezične jedinice i strukture različita značenja (Pavličević-Franić, 2005: 28).

3. Glasovna analiza i sinteza

Glas je najmanji odsječak izgovorene riječi, skup akustičkih svojstava koja se opažaju istodobno, a fonem je jezična jedinica koja nema značenje, ali udruživanjem s drugim fonemima nastaju riječi različita značenja. U govoru su fonemi predstavljeni glasovima (Barić i sur., 1995: 39). Prema Škariću „fonemski govorni sloj čine nizovi glasnika koji govorno čine nizove fonema, a govorno ostvarivanje fonemskoga sloja naziva se izgovaranje ili artikuliranje. Pismom se najčešće bilježi uglavnom samo fonemski sloj“ (Škarić, 1991: 337). Stoga već od najranije dobi valja poticati fonološku i fonemsku svjesnost učenika kao preduvjet razvoja vještina čitanja i pisanja.

Fonološku svjesnost moguće je promatrati kao jednostavniji stupanj fonološke osjetljivosti prisutan prije fonemske svjesnosti, npr. prepoznavanje i stvaranje rime, prepoznavanje ne-rime, slijevanje slogova u riječ te rastavljanje riječi na slogove. Fonemska je svjesnost viši stupanj fonološke osjetljivosti koji „označuje sposobnost djeteta da najprije čuje svaki glas u riječi, zatim svaku riječ rastavi na glasove koji ju čine i pojedinačne glasove sastavi u cjelovitu riječ“ (Čudina-Obradović, 2014: 117). Najviša razina glasovne osjetljivosti sposobnost je analiziranja i sintetiziranja riječi (Budinski, 2019: 20). Upravo je sposobnost glasovne analize i sinteze ključna kako bi učenici kasnije uspješno usvojili vještine čitanja i pisanja. Kako je auditivni jezik prvotni jezični sustav, fonološka i fonemska osjetljivost temelje se na poticanju i razvijanju čujnih elemenata jezika, ponajprije prepoznavanja i razlikovanja glasova. Slušna percepcija podrazumijeva fonološku osviještenost o prisutnosti zvukova, slušno razlikovanje uključuje sposobnost diferenciranja različitih glasova, a slušno prepoznavanje omogućuje razumijevanje riječi i rječničkih spojeva. Glasovi su elementarne jedinice od kojih se sastoji izgovorena riječ, dok su slova elementarne jedinice od kojih se sastoji napisana riječ. Taj misaoni proces znatno olakšava „prevođenje“ glasova u odgovarajuća slova i njihovo bilježenje. Učenik mora razumjeti da se napisana riječ sastoji od slova, mora ih moći povezati s odgovarajućim glasom, izgovoriti glasove od kojih se riječ sastoji i sintetizirati ih u cjelovitu riječ da bi napisanu riječ mogao pročitati. Pritom je potrebno prilagoditi teorijski okvir i pripadajuće postavke matičnih znanosti, odnosno metodički transferirati jezični algoritam iz izvorne znanosti u nastavni diskurs početnoga čitanja i pisanja (Kolar Billege, 2020). Sukladno *Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik* (2019: 16) prepoznavanje glasovne strukture riječi, odnosno uspješno provedena glasovna analiza i sinteza jedan je od propisanih odgojno-obrazovnih ishoda nastave u prvome razredu osnovne škole. Očekuje se da učenici uspješno provode glasovnu analizu i sintezu ne samo na razini riječi nego i na razini spojeva riječi te na razini rečenice.

4. Metodologija istraživanja

Cilj je istraživanja ponajprije bio ispitati utjecaj primjene funkcionalnih metoda iz sustava komunikacijske gramatike na ishode učenja i uspjeh učenika prvih razreda osnovne škole pri usvajanju fonema hrvatskoga standardnog jezika tijekom glasovne analize i sinteze, a u odnosu na usvajanje istih sadržaja tradicionalnim metodama poučavanja. Također se željelo ispitati moguće razlike u razvoju fonološke i fonemske svjesnosti između dviju skupina učenika budući da su učenici eksperimentalne skupine, za razliku od kontrolne skupine, bili izloženi intervencijama u okviru komunikacijsko-humanističkoga pristupa. Krajnji je cilj bio u obje skupine utvrditi postoji li statistički značajna razlika na završnoj provjeri čujnih sposobnosti i razlikovanja glasova u odnosu na inicijalnu provjeru. Nezavisne varijable bile su dob i spol učenika te primjenjivane metode rada (za eksperimentalnu skupinu metode koje obilježavaju komunikacijsko-funkcionalni humanistički pristup, a za kontrolnu skupinu tradicionalne metode). Zavisna varijabla bio je uspjeh učenika u provedbi glasovne analize i sinteze. U skladu s ciljem istaknuti su istraživački problemi i hipoteze.

4.1. Problemi istraživanja

Prvi je istraživački problem bio utvrđivanje razlika između inicijalne i završne provjere usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi. Pritom su u eksperimentalnoj skupini provedene radionice razvijanja fonološke i fonemske svjesnosti utemeljene na metodama komunikacijsko-funkcionalnoga, korelacijskoga i integracijskoga pristupa u ovladavanju hrvatskim standardnim jezikom. Kontrolna je skupina imala nastavu sukladno metodama poučavanja koje je učiteljica i inače koristila tijekom provedbe glasovne analize i sinteze.

Drugi se istraživački problem odnosio na utvrđivanje mogućih razlika u uspjehu provedbe glasovne analize i sinteze između djevojčica i dječaka, i to prije i poslije uvođenja dviju različitih vrsta intervencija.

4.2. Hipoteze istraživanja

H1: Očekuje se postojanje statistički značajne razlike nakon završne provjere usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi u odnosu na inicijalnu provjeru u smislu da će eksperimentalna skupina postići veći napredak od kontrolne skupine.

H2: Očekuje se da će djevojčice ostvariti bolje rezultate od dječaka, kako prije provođenja intervencije tako i nakon završnih provjera, bez obzira na to jesu li bile u eksperimentalnoj ili kontrolnoj skupini.

4.3. Sudionici istraživanja

Istraživanje je inicijalno činio uzorak od 116 učenika (49 % dječaka i 51 % djevojčica) iz pet prvih razreda osnovne škole Luka u Sesvetama (Zagreb) te njihovih pet učiteljica. Svi su učenici sudjelovali u aktivnostima i bili uključeni u istraživanje. Da bi rezultati bili što precizniji, zbog medicinski potvrđenih teškoća u jezičnome razvoju, osmero je učenika isključeno iz statističke obrade podataka pa je statistički uzorak bio manji (N = 108).

4.4. Mjerni instrumenti

Za prikupljanje podataka korišteni su mjerni instrumenti za učenike i za učitelje. Izrađeni su posebno za potrebe ovoga istraživanja, a prema preoblikovanim i primjerenim uzorcima (Robertson, Salter, 2021; Kuvač, Palmović, 2007; Halmi, 2004).

Anketni upitnik za učitelje načinjen je u Google Forms aplikaciji. Sastojao se od 15 pitanja zatvorenoga i otvorenoga tipa, a proveden je anonimno. Ispitane su opće informacije o učiteljima (dob, spol, godine rada u struci, zadovoljstvo poslom), osnovni podatci o učenicima te stajališta o istraživanoj tematici. Za učenike je kao mjerni instrument korišten test s obzirom na to da se testovima, osim znanja, provjeravaju sposobnosti i vještine. A to je upravo bila svrha istraživanja. Čujne sposobnosti učenika vezane uz fonološku i fonemsku svjesnost pri glasovnoj analizi i sintezi ispitane su inicijalnim i završnim testom usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi. U kontrolnoj je skupini provedeno pedagoško promatranje.

4.5. Tijek istraživanja

Istraživanje je provedeno u travnju i svibnju 2021. Najprije su prikupljene suglasnosti roditelja za sudjelovanje njihove djece u istraživanju, a zatim je učiteljima poslan *online* anketni upitnik. Idući je korak bio inicijalna provjera usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi s učenicima. U uvodnome dijelu testa nalazilo se nekoliko pitanja za prikupljanje općih podataka o učenicima: dob, spol, razred, škola, uspjeh (ocjena) iz hrvatskoga jezika. Uslijedile su radionice s učenicima eksperimentalne skupine koje su trajale jedan sat tjedno. Radionice su se temeljile na komunikacijsko-funkcionalnome pristupu ovladavanja hrvatskim jezikom s naglaskom na usvajanju jezika kao sustava, funkcionalnoj komunikaciji s učenicima, induktivnoj metodi, didaktičkoj igri i poticanju pozitivne percepcije ličnosti kod učenika. Cilj radionica bio je razvijanje fonološke i fonemske svjesnosti učenika te razvijanje vještina glasovne analize i sinteze. Pedagoško promatranje u kontrolnoj skupini odvijalo se u istome razdoblju i u jednakome trajanju. Nastavu je održala učiteljica koja je sate hrvatskoga jezika realizirala onako kako uobičajeno poučava sadržaje glasovne analize i sinteze.

Nakon četiri tjedna s učenicima je proveden test završne provjere usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi kako bi se utvrdio eventualni napredak. Fonološka se svjesnost učenika ispitivala pomoću sljedećih zadataka: određivanje fonema/glasa prema položaju u riječi (inicijalni, medijalni, finalni položaj); određivanje svih fonema u riječi (rastavljanjem i spajanjem manjih jezičnih jedinica u riječi); određivanje slogova u riječima; određivanje, prepoznavanje i razumijevanje spojeva riječi; određivanje granice i razmjestaj riječi u rečenici kao komunikacijski uključenoj jedinici.

4.5.1. Inicijalna provjera usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi s učenicima

Cilj je ovoga koraka bio provjeriti inicijalnu sposobnost učenika pri rješavanju zadataka vezanih uz fonološku i fonemsku svjesnost, s naglaskom na glasovnu analizu i sintezu. Korišten je Inicijalni test usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi. Provjera se sastojala od šest zadataka: tri su se odnosila na glasovnu analizu i sintezu na razini riječi, dva na razinu spojeva riječi, jedan zadatak na fonološku svjesnost na rečeničnoj razini. Učenicima su upute dane usmeno, a na pitanja su također odgovarali usmeno. Odgovori su potom zabilježeni radi statističke obrade podataka.

Prvi se zadatak odnosio na utvrđivanje čujnih sposobnosti pri određivanju fonema u inicijalnoj poziciji u riječima: *salata, knjiga, čarapa, igrati, trn, kruh, brdo, micati*. Među odabranim riječima leksemi *salata, knjiga, čarapa* i *igrati* imaju dominantan početni fonem dok leksemi *trn, kruh, brdo* i *micati* imaju dominantan medialni fonem. U drugome se zadatku ispitivala sposobnost određivanja fonema na kraju riječi (*prozor, stol, jabuka, nož, lug, pisati*), a u trećemu zadatku u sredini riječi (*nos, lik, rad, trg, ici, oči*). Sljedeća skupina zadataka bila je zahtjevnija i odnosila se na spojeve riječi. Učenici su najprije trebali odrediti broj riječi koje čuju (*prekrasno, proljetna kiša, zeleno drveće, slikati sliku kistom, slušati lijepu pjesmu, šetati zelenom sunčanom livadom*), a zatim su izricali početni glas svake riječi u primjeru. Zadnji se zadatak odnosio na rečenični ustroj. Na papir je školskim formalnim pismom napisana rečenica bez bjelina među riječima. Prvotni je zadatak bio izgovoriti svaki glas zapisan slovom, zatim pojedine glasove povezati u riječi i okomitom crtom odvojiti granice među riječima te na kraju izgovoriti cjelovitu rečenicu (*Marko i Ivana idu zajedno u školu*).

4.5.2. Radionice s eksperimentalnom skupinom učenika

Nakon inicijalne provjere uslijedile su četiri radionice u eksperimentalnoj skupini. Činili su je učenici četiriju prvih razreda. Jedan je razred bio kontrolna skupina. Glasovna analiza i sinteza temeljila se na jezičnim djelatnostima slušanja i govorenja kao važnim preduvjetima za razvoj vještina čitanja i pisanja. Dijete ponajprije mora čuti glasove, osvijestiti da se riječ sastoji od glasova i da svaka riječ, izgovorena ili napisana, ima svoje značenje. Ne razumije li dijete značenje riječi i ne savlada li postupak šifriranja i dešifriranja iz glasa u slovo (i obrnuto), glasovi će za njega ostati samo realizacija zvuka te ih neće moći spojiti u smislenu riječ.

Tijekom prve radionice poticalo se rješavanje jednostavnijih zadataka s ciljem razvoja fonološke i fonemske svjesnosti učenika. Kao uvodna aktivnost odabran je *razgovor o običnome/neobičnome predmetu* (Čudina-Obradović, 2000: 32). Igre poput ove pobuđuju velik interes djece i vrlo su korisne jer potiču međusobnu komunikaciju, razmišljanje, zaključivanje, a osobito razvoj govora. Na projekcijskome platnu učenicima su prikazane fotografije triju neobičnih, većini nepoznatih predmeta: *grafoskop, telefonski brojčanik na okretanje, videokaseta*. Valjalo je odgonetnuti o kojim se predmetima radi, pokušati imenovati predmet te izreći čemu prikazani predmeti služe, što se pokazalo kao vrlo kreativna aktivnost. Zatim je pozornost učenika preusmjerena s cjelovite riječi i značenja na glasovni sastav. Uslijedila je aktivnost uz pomoć komunikacijskih kartica na kojima su bile ispisane riječi triju rečenica. Polazna je rečenica sadržavala najmanji broj riječi (*Mara je mala*). Učenicima je rečenica prvo izgovorena, a nakon što su uspješno odredili broj riječi preslagujući kartice, navodili su mogućnosti različita redoslijeda riječi unutar rečenice. Svaka se riječ u rečenici rastavljala na slogove, što je popraćeno pljeskanjem. Učenici su najprije radili zajedno s voditeljicom, a nakon toga samostalno (voditeljica izgovara rečenicu, a oni pljeskanjem prate izgovaranje svakog pojedinog sloga). Postupak je ponovljen i s preostalim dvjema rečenicama (*Ivor ide u školu. // Martin ima crnu mačku Mimi*).

Iduća je aktivnost tematski povezana s prethodnome, ali je realizirana kao digitalna igra (internetska stranica WordWall). Trebalo je izreći što slike prikazuju, a zatim u parove povezati riječi koje se rimuju: *knjiga // papiga; zec // perec; stol // sol; slagalica // lizalica; kava // brava*. Uslijedila je raščlamba riječi na glasove te prepoznavanje prvoga glasa prema kojemu učenici u isti stupac slažu slike onih riječi koje imaju isti početni glas. Kako bi se učenike dodatno potaknulo na aktivno sudjelovanje, aktivnost je provedena u obliku natjecateljske igre. Učenici su podijeljeni u tri skupine: prva je trebala pronaći riječi koje počinju glasom z (*zec, zub, zelena, zid*), druga skupina riječi koje počinju glasom t (*tepih, tanjur, top, torba*), a treća skupina riječi koje počinju glasom š (*škola, šareno, šaka, šaptati*). Točan odgovor donosi skupini jedan bod, a za netočan odgovor bod se oduzima. Ako netko od uče-

nika iz drugih dviju skupina zna točan odgovor, bod osvaja njegova skupina. U završnome dijelu sata provedena je aktivnost prepoznavanja i stvaranja rime. Učenicima je pročitana pjesma *Osmijeh* Božidara Prosenjaka. Najprije u cijelosti, a zatim je svaka kitica čitana zasebno. Učenici su trebali prepoznati i izgovoriti rimovane riječi. Na kraju su samostalno smišljali nove rime.

Tijekom druge radionice provedena je igra prema pravilima izbacivanja uljeza. S pomoću projektora učenicima je prikazano osam fotografija u dva reda. Zadatak je bio glasno imenovati viđeno i odabrati slova kojima će zabilježiti imenovano te pročitati četiri riječi. Kriterij izbacivanja uljeza bila je riječ koja ne započinje istim glasom kao i preostale tri. Slijedila je potom aktivnost *Riječi s tri slova* koja je provedena u digitalnome obliku (WordWall). Igra je sadržavala 15 fotografija, a zadatak je bio usmeno izreći što fotografije prikazuju. Zatim je između slova abecede valjalo pronaći i izdvojiti ona tri slova koja se nalaze u odgovarajućoj riječi za svaku fotografiju. Kada učenici pogriješe, na računalo se pojavljuje lik koji upozorava na grešku. Slijedi aktivnost s naglaskom na većim jezičnim jedinicama, spojevima riječi. Na polaznoj komunikacijskoj kartici nalazila se sintagma od dvije punoznačne riječi: *kamena lađa*. Voditeljica je najprije izgovorila sintagmu, zatim su učenici odredili broj riječi pa svaku riječ rastavili na slogove i raščlanili na glasove. Postupak je ponovljen s još dvjema sintagmama (*svirati crnu gitaru; veliki brod od papira*). Svako rastavljanje na manje jezične jedinice popraćeno je ritmičkim pljeskanjem. Na kraju radionice, s ciljem bogaćenja rječnika te verbalizacije misli, provedeno je pričanje prema smjernicama. Učenicima su prikazane tri tematske skupine slika (*slikopriča u četiri slike*), a zadatak je bio ispričati priču prema ponuđenim slikama.

Budući da priča ili kontekst mogu olakšati razumijevanje, treća je radionica uključivala vezani tekst (Čudina Obradović, 2000). Kako se u priči pojavljuju riječi nepoznate većini učenika, na projekcijskome platnu prikazane su fotografije *pande, kakadua i eukaliptusa*. Nakon samostalnoga pokušaja imenovanja onoga što vide, učenicima je rečeno da će nakon čitanja priče ponovno pokušati odrediti što prikazuju fotografije. Zatim je voditeljica radionice pročitala kratku priču Čajana na Mjesecu G. Lukačić i T. Stražičić. Nakon vođenoga razgovora o priči i likovima učenici su izdvojili nepoznate riječi. Uslijedila je aktivnost glasovnoga razvrstavanja riječi uz pomoć lingvodidaktičke igre u digitalnome obliku. U igri su korištene riječi koje se pojavljuju u pročitanoj priči (*radio, lopata, uho, kornjača, Zemlja, Mjesec, šuma*). Učenicima su ponuđeni i glasovi: *i, p, h, č, lj, c, š*. Svaki se glas nalazio samo u jednoj od ponuđenih riječi: na početku, u sredini ili na kraju. Zadatak je bio izraziti riječima što je prikazano na slikama, a zatim povezati s onim glasom koji sadrži pojedina riječ. Na kraju radionice poticala se osjetljivost učenika na glasove koje je teže slušno razlikovati: *dž/đ, č/ć* te glasovni skup *-ije/-je*. Pripremljena je digitalna igra memorije tijekom koje je zadatak opet bio imenovati viđeno te pronaći parove riječi koje imaju isti početni glas (*đon // đurđica; džep // džem; ljubičica // ljuljačka; čarapa // čaj; ćuk // ćup; mjesec // lijek*).

U četvrtoj su radionici pomoću projektora prikazane četiri skupine po tri fotografije. Učenici su usmeno trebali imenovati što vide te zaključiti koja od triju fotografija i zbog čega ne pripada određenoj skupini. Sve su riječi bile jednosložne pa je lako bilo zaključiti da je uljez ona riječ koja ima različit središnji glas od ostalih dviju riječi u skupini. Prva je skupina fotografija prikazivala riječi: *miš, sok i vol*. Ostale skupine sadržavale su riječi: *zec, pas, jež // lav, puž, ruž // konj, noj, zub*. Uslijedila je složenija aktivnost na razini rečenice. Valjalo je odrediti pa izreći točan redosljed riječi i strukturirati cjelovitu i leksički točnu rečenicu. Učenici su najprije utvrdili granice među riječima te izgovorili rečenicu tako da se „čuju“ bjeline. Zadane rečenice bile su: *Prašnjavko i njegova uzme. Bio je dovoljan sam sebi. Odnijeli su stari kaput. Hladnoća mu se uvukla u srce*. Na kraju sata provedena je aktivnost *Premjesti slova i složi riječ*. To je digitalna igra preslagivanja slova kako bi se složila smisljena riječ.

4.5.3. Pedagoško promatranje u kontrolnoj skupini učenika

U razredu koji je činio kontrolnu skupinu provedeno je pedagoško promatranje tijekom sati glasovne analize i sinteze. Promatranje je, kao i radionice u eksperimentalnoj skupini, provedeno mjesec dana, jedan sat tjedno. Učiteljica je zamoljena da nastavu realizira onako kako inače provodi glasovnu analizu i sintezu.

Na prvome satu učenici su uvježbavali izgovor i pisanje glasova, s naglaskom na razlikovanje glasovnih skupova *-ije* i *-je*. Učiteljica je pročitala tekst zasićen glasovnim skupovima *-ije* i *-je* te s učenicima razgovarala o

pročitanoome tekstu i nepoznatim riječima. Zatim je na ploču ispisala riječi u kojima se nalazi glasovni skup *-ije* ili *-je* te ispitala učenike koliko glasova/slova imaju navedene riječi te koji su početni i završni glasovi. Na ploču je zapisala riječi: *vjetar, mjesec, cvijet, zvjezdica* te usmeno provjerila koje su riječi točno napisane. Na kraju sata učenici su rješavali zadatke iz udžbenika koje su u razgovoru s učiteljicom usmeno provjerili. Tijekom drugoga sata učiteljica je kao uvodnu aktivnost na ploči napisala slova *š, ž, lj, nj* te usmeno ispitala učenike: *Što čujemo, slova ili glasove? Što zapisujemo? Od čega se sastoji neka riječ?* Zatim je čitala riječi: *konj, vještica, miš, žaba, njuh, haljina, mreža, njoki*, a učenici su određivali početni glas. U završnoj aktivnosti učiteljica je postavljala pitanja: *Primjerice, Koliko riječi ima u rečenici Žir je na drvetu? Što biste stavili na kraju te rečenice: točku, uskličnik ili upitnik?* Na kraju sata učenici su rješavali zadatke iz udžbenika te ih s učiteljicom usmeno provjeravali. Za treći sat učiteljica je pripremila nastavne listiće na kojima su bila prikazana četiri vagona, a na svakome je bilo napisano jedno slovo (*đ, dž, ć, č*). Učiteljica je čitala riječi, a zadatak učenika bio je rasporediti ih u određene vagone.

U sljedećoj aktivnosti učenici su rješavali zadatke iz udžbenika te su ih zajedno s učiteljicom usmeno provjeravali. Potom su samostalno čitali ulomak iz knjige *Dnevnik dobrih anđela* Sanje Polak. Učiteljica je prozvala dvoje učenika da naglas pročitaju tekst, a tijekom čitanja nije ispravljala učeničke pogreške, primjerice naglaske. U završnoj aktivnosti učenici su trebali zaokružiti riječi u tekstu u kojima se nalaze slova *č, ć, š, ž i đ*. Tijekom četvrtoga sata učenici su usmeno ponavljali naučene jezične sadržaje. Učiteljica je postavlja pitanja poput *Koje je 15. slovo abecede? Izreci ga. Nabroji imena koja počinju glasom k. Osmisli rečenicu koja sadrži riječ Karlo. Koliko slova ima riječ pidžama?* Zatim je učiteljica pročitala riječi: *žlica, žir i lišće* te tražila od učenika da kažu koji glas čuju na početku, u sredini i na kraju pojedinih riječi. Učenici su zapisivali izgovorene riječi u bilježnice.

4.5.4. Završna provjera usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi

Cilj ovoga koraka bio je provjeriti napredak učenika nakon provedenih intervencija u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini. Stupanj usvojenosti fonoloških jezičnih sadržaja ispitan je testom Završna provjera usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi. Učenicima je, kao i na inicijalnoj provjeri, uputa dana usmeno i odgovore su izricali usmeno. Odgovori su zabilježeni. Prva su se tri zadatka odnosila na glasovnu analizu i sintezu na razini riječi, iduća dva na razinu spojeva riječi, a zadnji zadatak na rečeničnu razinu.

Od učenika se u prvome zadatku tražilo da prepoznaju glas koji čuju na početku riječi *sendvič, kamen, čavao, imati, trg, Ksenija, brlog i mrkva*. U navedenim primjerima prve četiri riječi imaju dominantan početni fonem, a zadnje četiri imaju dominantan medijalni fonem. Zatim su učenici trebali odrediti koji glas čuju na kraju riječi *govor, mol, buka, laž, krug, trčati*, a koji glas čuju u sredini riječi *kos, tip, par, crv, kći i uči*. Uslijedila je aktivnost određivanja broja riječi u izgovorenim primjerima: *najljepši, zimske radosti, šareno cvijeće, prati ruke sapunom, sanjati lijepe snove, hodati velikom pješčanom plažom*. Također su trebali odrediti početni glas svake riječi u spoju. Završni zadatak bila je igra i provjera na razini rečenice. Riječi su bile napisane školskim formalnim pismom, bez bjelina, svako slovo u jednome krugu (MALAMARAIGRASEUMAMINOMVRTU). Učenici su okomitom crtom označiti razmake među riječima i zatim izgovorili rečenicu.

5. Rezultati istraživanja i rasprava

Statistička obrada podataka provedena je u programu IBM SPSS Statistics for Windows, verzija 20.0. Kao preduvjet za provođenje parametrijskih analiza provedeni su Kolmogorov-Smirnovljevi te Shapiro-Wilk testovi normalnosti, a za utvrđivanje statistički značajnih razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine korišten je Welchov T-test.

5.1. Analiza rezultata anketnoga upitnika za učitelje

Upitnikom je utvrđeno da se uzorak sastojao od 100 % ženske populacije, učiteljice od 7 do 33 godina radnoga staža. Svoje zadovoljstvo poslom, na ljestvici od 1 do 5, većina je ocijenila izvrsnim ocjenama: odličan: 40 %; vrlo dobar: 40 %; dobar: 20 %; dovoljan i nedovoljan: 0 %.

Odgovori su učiteljica na pitanja o učenicima u razredu sljedeći: ukupan broj učenika u pet prvih razreda je 116; najmanje u pojedinome razredu je 21 učenik, a najviše 25 učenika. Učiteljice su također izdvojile učenike s poteškoćama pri usvajanju sadržaja predmeta Hrvatski jezik: 40 % navodi da u njihovome razredu nema učenika s medicinskom dokumentacijom koja potvrđuje određenu poteškoću, 20 % ima četvero takvih učenika, 20 % ima troje učenika, a 20 % istaklo je da je u njihovu razredu samo jedan učenik s poteškoćama. Ukupno je bilo osam učenika s medicinskom dokumentacijom o jezičnim razvojnim poteškoćama. U pitanju koje se odnosilo na procjenu učiteljica o mogućim poteškoćama njihovih učenika učiteljice su izdvojile još 12 učenika. To je prilično velik broj i u nesrazmjeru je s podatkom iz pitanja u kojemu je 80 % učiteljica istaknulo da u svome razredu nema učenika koji pohađaju nastavu prema prilagođenome programu ili uz individualizirane postupke, a 20 % da u razredu ima samo jednoga takvog učenika. Također, većina učiteljica kazala je da u razredu ima samo jednoga učenika koji ima pomoć asistenta u nastavi. No, tijekom istraživanja pokazalo se da samo učenici s medicinskom dokumentacijom doista imaju poteškoće koje ih ozbiljno ograničavaju i usporavaju njihov napredak pri usvajanju jezičnih sadržaja. Stoga je tih osmero učenika sudjelovalo u istraživanju, ali su isključeni iz statističke obrade podataka kako bi se dobili što precizniji rezultati.

Na pitanje o ocjenama iz nastavnoga predmeta Hrvatski jezik učiteljice su odgovorile sljedeće: 40 % učiteljica navelo je da je prosjek ocjena u njihovu razredu 5,0; 20 % da je prosjek 4,8; 20 % navelo je da je prosjek 4,4 i 20 % da je prosjek 4,0.

Pitanjima kojima se ispitivao odnos učiteljica prema istraživanoj tematici i njihovo poznavanje suvremenih nastavnih postupaka željelo se utvrditi koje metode učiteljice rabe u nastavi, od kojih pristupa polaze te kojih se načela pridržavaju. Na satima glasovne analize i sinteze najčešće primjenjuju metodu razgovora, demonstracije, usmenoga izlaganja, rada na tekstu, glasovnu analitičko-sintetičku metodu, metodu čitanja i pisanja, ponavljanje, globalno čitanje, slovaricu (!). Iz odgovora je vidljivo da neke ispitanice pokazuju nerazumijevanje pojma *nastavna metoda*. Slično je bilo i s pojmom *didaktičko načelo*. Odgovori su sljedeći: načelo zornosti, aktivnosti, apstraktnosti, razvoja, sistematičnosti i postupnosti, primjerenosti, dosljednosti, koncentracije, kreativni poticaji, crteži, kocke, igre, mašta, načelo vlastite aktivnosti. Nerazumijevanje je u ovome pitanju bilo još veće jer se brojni odgovori uopće ne odnose na načela (npr. crteži, kocke, igre, mašta).

Kada je riječ o primjeni suvremenih pristupa tijekom rada (komunikacijsko-funkcionalni, korelacijsko-integracijski, problemsko-stvaralački, pristupi temeljeni na humanističkoj edukaciji itd.), većina je učiteljica navela usmeno izlaganje, dedukciju, zapamćivanje jezičnih sadržaja i sl. To je pitanje bilo ključno za nastavak istraživanja jer ne bi imalo smisla provoditi istraživanje ako učenici pohađaju nastavu koja se temelji na suvremenim pristupima. Odgovori su omogućili nastavak istraživanja jer, kako je već istaknuto, 80 % učiteljica navelo je da na satima glasovne analize i sinteze koriste tradicionalne pristupe. Na kraju upitnika učiteljicama je ponuđeno devet postupaka u okviru komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa od kojih su trebale izdvojiti one kojima se koriste tijekom glasovne analize i sinteze u prvome razredu. Učiteljice su izdvojile samo tri: jezične igre (60 %), izravna komunikacija učenika s učiteljicom (20 %), digitalni sadržaji (20 %). Rezultati su potvrdili da tijekom glasovne analize i sinteze učiteljice ne rabe velik broj postupaka koji su karakteristični za suvremeni pristup nastavi jezika i koji omogućuju učinkovitiju, zanimljiviju i učenicima primjereniju nastavu.

5.2. Analiza rezultata učeničkih inicijalnih i finalnih provjera usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi

Prvi se problem odnosio na utvrđivanje statistički značajne razlike na završnoj provjeri usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi između učenika eksperimentalne skupine (učenici izloženi programu suvremenih načela komunikacijske gramatike) i učenika kontrolne skupine (učenici izloženi tradicionalnim metodama poučavanja).

Tablica 1 prikazuje vrijednosti deskriptivne analize varijabli te je utvrđeno kako se distribucija rezultata kod eksperimentalne skupine statistički značajno razlikuje od normalne distribucije. Provedena je i dodatna provjera normalnosti distribucija pomoću koeficijenata asimetričnosti i spljoštenosti distribucije kako bi se utvrdila prikladnost korištenja parametrijskih testova. Budući da su se koeficijenti asimetričnosti i spljoštenosti svih varijabli nalazili unutar prihvatljivoga raspona, korištenje parametrijskih postupaka bilo je opravdano. Histogrami distribucija kod kon-

trolne skupine potvrdili su postojanje blage pozitivne asimetrije prije i poslije intervencije dok histogrami distribucija rezultata kod eksperimentalne skupine upućuju na postojanje umjereno visoke negativne asimetrije.

Tablica 1: Prikaz aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) rezultata eksperimentalne i kontrolne skupine prije i poslije provođenja intervencija

	kontrolna skupina (N = 20)		eksperimentalna skupina (N = 80)	
	M	SD	M	SD
prije intervencije	25,80	4,31	28,10	3,15
poslije intervencije	27,40	2,83	30,00	2,27

Rezultati pokazuju da je eksperimentalna skupina postigla bolje rezultate na provjeri usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi nakon provedbe intervencija. No, vidljivo je da su i kontrolna i eksperimentalna skupina postigle bolji rezultat uz smanjenje varijabiliteta u testiranju poslije intervencije u odnosu na inicijalno ispitivanje. Kako bi se provjerilo postojanje statistički značajnih razlika između tih dviju skupina, korišten je Welchov t-test. Budući da su uzorci bili brojčano različitih veličina (20 ispitanika u kontrolnoj skupini i 80 u eksperimentalnoj skupini), Welchov test činio se prikladnijim. Rezultati su pokazali postojanje statistički značajnih razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine u rezultatu na testu glasovne analize i sinteze, kako prije korištenja intervencije ($T = -2,21$; $p < 0,05$) tako i nakon korištenja intervencije ($T = -3,81$; $p < 0,05$). Time je potvrđena prva hipoteza (H1).

Također su ispitane moguće razlike u uspjehu između djevojčica i dječaka pri provjeri usvojenosti fonema prije i poslije uvođenja dviju vrsta intervencija. Pretpostavljeno je da će učenice ostvariti bolje rezultate od učenika. Rezultati prikazani u Tablici 2 pokazuju da nije utvrđena statistički značajna razlika između djevojčica i dječaka kako prije ($T = -0,90$; $p > 0,05$) tako ni nakon provedbe intervencije ($T = -0,97$; $p > 0,05$). Stoga druga hipoteza nije potvrđena (H2).

Tablica 2: Prikaz aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) rezultata dječaka i djevojčica prije i poslije provođenja intervencija

	dječaci (N = 45)		djevojčice (N = 55)	
	M	SD	M	SD
prije intervencije	27,30	3,40	28,00	3,60
poslije intervencije	29,20	2,79	29,70	2,43

Zaključak

Uspješna provedba glasovne analize i sinteze u prvome razredu osnovne škole ključna je za razvoj osnovnih jezičnih djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja jer potiče ovladavanje fonemskim sustavom hrvatskoga standardnog jezika (u govorenome jeziku – glasovi) te predstavlja temelj usvajanja ortografske kompetencije (u pisanome jeziku – slova, slovopisna i pravopisna pravila). Također se potiče usvajanje auditivnih elemenata jezika kao što su jezično primanje (slušna recepcija) i jezična proizvodnja (govorna produkcija) te razvoj kognitivnih sposobnosti šifriranja i dešifriranja (prijenos glasova u slova i obrnuto). Sve navedene djelatnosti predstavljaju važne čimbenike pri glasovnoj analizi i sintezi, a prethode razvoju složenijih jezičnih djelatnosti kao što su čitanje i pisanje. Proces je glasovne analize i sinteze, dakle, u izravnoj korelaciji s procesom početnoga čitanja i pisanja te će ga znatno olakšati i pospješiti ovladavanje (Pavličević-Franić, 2011; Bežen, Budinski, Kolar Billege, 2013). Upravo

je stoga velika pozornost u istraživanju posvećena komunikacijsko-funkcionalnome i korelacijsko-integracijsko-me modelu usvajanja i učenja hrvatskoga standardnog jezika tijekom kojih se jezične strukture usvajaju kao jedinstvo forme i sadržaja, odnosno kao konstrukcijske jedinice određene izrazom, značenjem i uporabom. Ovako zamišljena „jezična arhitektura“ potvrđuje da se međusobnim ispreplitanjem jezičnih sadržaja i uspostavljanjem konstrukcijskih odnosa na različitim razinama (od glasa/slova, preko spojeva riječi do rečenice) učenicima koji se nalaze u konkretnoj razvojnoj fazi olakšava razumijevanje i usvajanje apstraktnih jezičnih fenomena. Bez obzira na moguće pogreške, koje su očekivane u toj dobi jer su sastavni dio jezičnoga razvojnog procesa, rezultati potvrđuju uspješno početno ovladavanje te razvoj jezično-komunikacijske kompetencije učenika.

Iako je uzorak ispitanika bio relativno malen te nedostatan za uopćavajuće zaključke, rezultati istraživanja ipak mogu doprinijeti dvorazinski: na teorijskoj razini – pri oblikovanju suvremenih komunikacijsko-funkcionalnih modela učenja i poučavanja; na praktičnoj razini – u primjeni novih načela, metoda i postupaka koji mogu pozitivno utjecati na uspješniju provedbu glasovne analize i sinteze u nastavi hrvatskoga jezika, a time i na razvoj svih jezičnih djelatnosti, posebice čitanja i pisanja.

Literatura

- Aladrović Slovaček, Katarina. 2018. *Kreativne jezične igre*. Alfa. Zagreb.
- Barić, Eugenija i sur. 1995. *Hrvatska gramatika*. Školska knjiga. Zagreb.
- Bognar, Ladislav; Matijević, Milan. 2005. *Didaktika*. Školska knjiga. Zagreb.
- Budinski, Vesna. 2019. *Početno čitanje i pisanje na hrvatskome jeziku*. Profil Klett i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- Bežen, Ante; Budinski, Vesna; Kolar Billege, Martina. 2013. „Procjena fonološke svjesnosti učenika prvoga razreda kao preduvjet za početno čitanje i pisanje na hrvatskome jeziku“. U: *Zbornik radova XI. međunarodnoga kroatističkoga znanstvenog skupa*. Ur. Stjepan Blažetin. Pećuh: Znanstveni zavod Hrvata u Mađarskoj. 221–235.
- Buggle, Franz. 2002. *Razvojna psihologija Jeana Piageta. O spoznajnom razvoju djeteta*. Naklada Slap. Jastrebarsko.
- Čudina-Obradović, Mira. 2000. *Kad kraljeva piše kraljeviću. Psihološki temelji učenja čitanja i pisanja*. Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji. Zagreb.
- Čudina-Obradović, Mira. 2014. *Psihologija čitanja, od motivacije do razumijevanja*. Golden marketing-Tehnička knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- Halmi, Aleksandar. 2004. *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Naklada Slap. Zagreb – Jastrebarsko.
- Jackendoff, Ray. 2009. “The parallel architecture and its place in cognitive science“. 645–668.
<https://ase.tufts.edu/cogstud/jackendoff/papers/ParallelArchproofs.pdf> (pristupljeno 24. siječnja 2022.)
- Kolar Billege, Martina. 2020. *Sadržaj, ishodi i vrednovanje u Hrvatskome jeziku – metodički pristup*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- Kuvač, Jelena; Palmović, Marijan. 2007. *Metodologija istraživanja dječjeg jezika*. Naklada Slap. Zagreb – Jastrebarsko.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. 2019. „Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj“. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html (pristupljeno 13. siječnja 2022.)
- Pavličević-Franić, Dunja. 2005. *Komunikacijom do gramatike. Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Alfa. Zagreb.
- Pavličević-Franić, Dunja. 2011. *Jezikopisnice. Rasprave o usvajanju, učenju i poučavanju hrvatskoga jezika u ranojezičnome diskursu*. Alfa. Zagreb.
- Robertson, Carolyn; Salter, Wanda. *Phonological awareness test (PAT-2:NU)*. Age range: 5 years to 9 years, 11 months. Time: 50 minutes. Qualification level: B. <https://www.parinc.com/Products/Pkey/491> (pristupljeno 2. rujna 2021.)
- Škarić, Ivo. 1991. „Fonetika hrvatskoga književnoga jezika“. U: *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnoga jezika – Nacrti za gramatiku*. HAZU i Nakladni zavod Globus. Zagreb.
- Widdowson, Henry George. 2000. *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press. Oxford.

THE ACQUISITION OF PHONEMIC SYSTEM OF CROATIAN STANDARD LANGUAGE DURING THE PHONEMIC ANALYSIS AND SYNTHESIS WITHIN THE CONTEXT OF COMMUNICATIVE GRAMMAR

Auditory perception develops since the preschool period but systematic mastering of phonemic system begins in the first grade of elementary school during voice analysis and synthesis. This paper presents the research which was conducted to examine the existence of statistically significant difference between the acquisition of acoustic elements of Croatian phonemes in the framework of communicative grammar and traditional teaching methods. The sample consisted of first graders (N = 108) of the Luka Elementary School in Sesvete, Zagreb. Subjects were divided into experimental and control group. The basic hypothesis was that students exposed to methods from the communication grammar system would achieve significantly better results on the final examination than students exposed to traditional methods. For data collection, special research instruments were designed: initial and final test of students' abilities in voice analysis and synthesis, and pedagogical observation in the control group. The opinions of teachers (N = 5) was also examined with the questionnaire. After collecting parental consent, a one-month study was conducted during which the students of the experimental group had a workshop lasting 45 minutes once a week. Methods of descriptive and inferential statistics were used to obtain the results of the research, and the data was processed in the SPSS program for statistics.

Key words: communicative grammar, phonemic system, phonemic analysis and synthesis, initial reading and writing

Dubravka PLEŠE – Arijela FABRIO – Sanda MARJANOVIĆ

READING HABITS OF PREGRADUATE LEVEL STUDENTS AT THREE OF ZAGREB'S INSTITUTIONS OF HIGHER LEARNING

Reading is one of the key activities necessary for the overall improvement of human beings and human civilization as well. It is not only essential to the process of education and the achievement of academic success, but it also plays a pivotal role in the acquisition of general knowledge and is one of the favourite recreational activities. Some studies show that reading for pleasure improves empathy and that readers achieve higher scores on standardized tests in all subjects, their reading comprehension skills and fluency is more developed, and their levels of general knowledge are higher. However, in the past several years we have begun to notice a worrying trend of a significant reduction of interest in reading among our students and their inability to read for any extended period of time, to focus and concentrate on the material read and to draw valid conclusions from premises stated in the text. We decided to check the veracity of our observations using a questionnaire distributed among our students at three very different institutions of higher learning located in Zagreb – the Faculty of Mining, Geology and Petroleum Engineering, the Faculty of Humanities and Social Sciences and University of Applied Health Sciences. The results have shown that our students do indeed read less than expected from sources of questionable reputation and veracity and that they don't spend much time on the activity.

Key words: reading in the digital age, academic success, students, education

Introduction

Students' reading habits have an immense impact on their scholarly achievement, as proven by numerous studies done on this topic (Levine, Waite, Bowman, 2007; Huang et al., 2014). The fact that there is a direct connection between reading and academic success was determined by Bashir and Mattoo (2012), who noticed that, in the context of education, a large amount of reading is essential because all learning activities involve well-developed reading skills. Students who are more interested in reading (not only of academic literature, but in reading for leisure) have higher emotional and academic intelligence, more advanced critical reasoning skills and their academic success is much likelier than that of students who are not interested in reading (Okwilagwe, 1998).

However, the way we read and consequently our reading habits have changed in the past 20 years. Due to the meteoric growth of technologies, today we live in a digital world. This was also noticed by Pardede (2019), who pointed out that the omnipresence of technology in the sector of education has inundated both the teachers and the students as well as the learning and reading processes with digital tools, which provide all kinds of information at a moment's notice. This has changed the way students read and collect information. As Liu noted (as cited in: Harafsheh, Pandian, 2016: 18), "with the emergence of digital society, most people, particularly adolescents [...] spend their time skimming, downloading and browsing information on the internet".

As teachers of foreign languages for professional purposes, we have started to notice the drop in interest in reading in our students as well as their growing inability to read for longer sustained periods of time, to connect information and draw new conclusions. This influences their performance in the field of academia. We hypothesized that since the advent of numerous digital technologies, our students' reading habits have changed significantly and conducted a study whose objective was to check if our observations had any merit. The study was done using a questionnaire designed by the authors and consisting of 46 questions on a wide variety of topics related to reading, ranging from reading habits of parents and their academic background to our students' library frequenting habits and reasons for reading. In this paper, we will present our students' answers to 6 questions which are most closely connected to the topic at hand. The questions were as follows:

- 1) How often do I read?
- 2) Why do I read? (motivation)
- 3) Which language do I read in?
- 4) What do I read (newspapers, magazines, textbooks, stories and novels, professional literature, articles from the Internet)?
- 5) Are there better ways to learn than reading?
- 6) Does reading greatly influence my academic success?

The rest of the questions have either already been presented in various talks and papers or are yet to be dealt with. This survey, which was conducted among the 247 pregraduate students of the Faculty of Mining, Geology and Petroleum Engineering, Faculty of Humanities and Social Sciences and University of Applied Health Sciences has shown that our initial hypotheses were mostly correct, that our students' reading habits and attitudes towards reading have indeed changed.

1. Literature review

The ability to read is one of the key skills because it enables the person to gain access to ideas that cannot be transmitted verbally through space and time. Due to its paramount importance for humans, there are numerous explanations that try to define reading. Okwilagwe's (1998) definition of reading includes meaningful interpretation of words, phrases, and sentences. He states that reading requires different types of critical thinking such as analyzing, creating, imagining, evaluating, and problem-solving. The process of reading should also include understanding, questioning, interpreting, predicting, defining the words, and the writer's meaning of the passage. This definition suggests that reading develops cognitive skills, which was also confirmed by numerous other studies (Kidd, Castano, 2013). Clark and Rumbold (2006) state that the habit of reading represents an essential means for the development of personal traits, mental abilities, acquiring knowledge, information and understanding of an individual. Reading thus includes reflection, judgment, analysis, syntheses and problem solving.

Reading is also seen as one of the favorite leisurely activities. As a recreational activity, reading has been found to improve writing style, vocabulary, spelling and grammar as well as reading comprehension (Krashen, 1993). It also greatly contributes to mental health because it reduces the levels of stress and helps fight depression and anxiety (Levine et al., 2020).

1.1. Reading habits, reading attitudes and academic achievement of university students

Reading habits are behaviors which point to the individual's probability of reading as well as their tastes in reading (Sangkaeo, 1999). Azikiwe (1998) states that good reading habits help students master their chosen field of study and become proficient, whereas poor reading habits reduce the students' ability to learn, thus leading to failure. However, a survey conducted by Books Aid International in 2003 (as mentioned in Balan, Katenga, Simon, 2019) found out that the reading capacity of university students in the UK has decreased due to YouTube and online content sharing, and that around half of the students read only at the time of their final exams. Such significant changes in reading habits have had a great effect on the academic achievement of students.

Reading habits are closely connected to reading attitudes, which are defined by McKenna, Kear and Ellsworth (1995) as a system of feelings related to reading which causes the learner to approach or avoid a reading situation. They suggest that the individual's reading attitude develops over time as a consequence of three factors of normative beliefs - how one's friends view reading, beliefs about the outcomes of reading (is reading likely to be pleasurable, useful, frustrating or boring) and beliefs about the outcomes of competing activities.

Academic achievement according to Balan, Katenga and Simon (2019: 1493) "measures how successful students are and refers to the attainment of ones' scholastic goals". There are numerous other factors that influence the level of academic success, such as instructional strategies and quality of teaching (Blazar, 2015; Ganyaup-

fu, 2013), peer support (Smithikrai, et al., 2018), family background (Mushtaq, Khan, 2012), class attendance (Hocking, 2008) and, of course, student's development of reading habits (Annamalai, Muniandy, 2013). Various studies have shown that good reading habits greatly help and advance the learning process and academic outcomes (Fatiloro, Oyekoa, Hameed, 2017; Kidd, Castano, 2013). On the other hand, poor reading habits or a lack thereof result in very poor grades (Benevides, Peterson, 2010).

1.2. Reading preferences according to the type of medium and language of reading material

The increase in the use of digital tools has significantly changed the way students read today. Shen (as cited in Tanjung, Ridwan, Gultom, 2017: 147) stated that digital reading represents a new kind of reading habit where students prefer internet-based reading to paper-based reading and are "spending more time reading electronic materials". Although Sudiran (2015: 687) found several benefits of internet-based reading, such as "motivating students, improving the quality of learning processes [...] increasing the students' curiosity and their competitiveness to achieve their goals", there are authors and previous studies that favor paper-based reading (Dillon, 1994). However, Lim and Hew (2014) found that students' attitudes towards e-books and digital resources are generally positive.

Today's world is multicultural and multilingual, and multiliteracy is of key importance (Aronin, Singleton, 2008). Student population of a small country such as Croatia should be able to read in at least one foreign language. That language is usually English because of the students' constant exposure to it (through the media, films, Internet, in academic surroundings). Also, English has been taught in Croatian schools as a foreign language for a long time - according to Petrović (2004) since 1977, starting in the fifth grade, and since 1991, starting from the first grade of elementary school. This means that nowadays Croatian students arrive at the university with twelve years of English and should be able to proficiently read academic literature in English. An important insight was: "Reading frequency appeared to be linked to availability" (Bensoussan, 2009: 475). The same is true of Croatia: most textbooks are available in libraries (which means that students must invest time and thought to get them), whereas newspapers can be read online (and are available at any time at a touch of a button).

1.3. Reading motivation and frequency of reading

Although people read for different purposes, the acquisition of knowledge that will enable them to advance their careers, pass exams or climb the next rung in the process of learning and to improve their standing in the society are usually key reasons. Numerous studies have been carried out worldwide to explore the reading habits of students at different levels of education and their motivation for reading.

Aisah, El-Sulukiyyah and Aisyah (2019) studied the reading habits (including motivation and frequency) of 130 randomly selected Indonesian pre-service EFL teachers (majors in English and Education). The results have shown poor reading habits of students who read mostly during their free time, for less than 30 minutes daily and only 53% enjoyed reading activities. Majority of the surveyed students prefer watching movies and 44% does not like reading. Most read for the purpose of gaining knowledge.

Oriogu et al. (2017) discovered that a majority of students read with the sole purpose of passing their examination. Only a small number of them read to fulfill their interest in reading or for the sake of intellectual inquisitiveness.

1.4. Reading habits and academic success

It has always been clear that there is a connection between good reading habits and academic success. Students whose habits of reading both academic and non-academic literature are well developed, comprehend various concepts better than others, their critical thinking skills are more advanced as is their verbal fluency. This leads to better academic results. However, the opposite is also true. Students who are otherwise intellectually capable of achieving good results but who read less are the ones who will have poor academic performance

(Levine, Waite, Bowman, 2007). This was also proven by the study conducted by Kumara and Sampath Kumar (2019), 89.6% of whose respondents stated that they consider reading to be a channel to the real world of knowledge, 76.6% said that reading affects their success at exam times, 81.5% said that reading improves their mental capacity, 76.2% believed that it improves/sharpens their intellect and 82.7% were certain that it is a basic tool of education.

However, due to the fact that ever more people spend their leisure time engrossed in technology and social media instead of reading (Obaidullah, Rahman, 2018), they read less and less, which has led to an alarming decline of number of students who read outside of classroom (Balan, Katenga, Simon, 2019).

1.5. Reading preferences according to the content

As we have mentioned earlier, all reading enhances students' language skills. Erdem (2015) discovered that university students mostly read novels (62.6%), newspapers (57.7%) and magazines (27.9%). Zainol Abidin, Pour-Mohammadi and Lean (2011) survey revealed that around 48% of respondents read in their spare time, mostly newspapers, magazines and comics. Bharuthram (2017) discovered that the students' most-read materials were newspapers, magazines and novels.

1.6. Reading habits in Croatia

As far as Croatia is concerned, there are no studies that deal with the reading habits of university students but perhaps the student population might be compared to the general population to get a clearer picture of certain trends in reading. In this article we will only focus on the results of reading habits' surveys conducted in the last three years when Croatia was hit not only by the COVID-19 pandemic but also by several earthquakes.

Research conducted on 1000 participants in March 2020 by Kvaka – Ured za kreativnu analizu, shows that 49% of respondents have read at least one book in the last 12 months. However, only 44% of respondents obtained books from a library and 26% borrowed books from friends. Most people read fiction in 2020 (65%), whereas only 27% read professional literature and 22% read textbooks.

Only 23% of Croatians reported buying a book in the past 3 months (from the date of the survey). Around 67% of Croatians, mostly between the ages of 26 and 45 (more than 87%) read various items on the Internet, but only 11% read professional or specialist e-magazines. E-books are read by only 9% of the total population of the Republic of Croatia and bought by only 2% of Croatian population. 53% of respondents state that reading is a pleasure and diversion but 64% think that it also demands discipline, patience and effort, as well as time.

The next research was conducted by the same Kvaka – Ured za kreativnu analizu in 2021, again on 1000 participants. The number of Croatians who have read at least one book in a year has dropped to 45%. The number of respondents who borrowed books from the libraries fell by 9%. There was no information about the number of people who borrowed books from their friends (although the authors believe that this number was also significantly reduced due to the lock-down and the inability to visit friends). More than 70% of respondents read fiction and only 13% read professional literature.

The latest research was published in April 2022 by Kvaka – Ured za kreativnu analizu and it reveals that there was a significant reduction in the number of people who have read at less one book in the past year (from 49% in 2020 to 42% in 2022), a small, 1% drop in the number of people who obtain reading materials from a library (43%), and a slight increase in the number of people who borrow books from friends (29%). Less people read fiction (58%, a 7% decline from the year before), while the number of people who read professional literature has remained the same (27%). The number of textbook readers is also reduced by 4% (from 22% in 2020 to 18% in 2022). Only 20% of Croatians reported buying a book in the past 3 months.

This downward trend has been present for some time and in order to try and increase the appeal of reading, in 2017 the Croatian government has adopted the National Strategy to encourage reading. The Strategy planned to fulfill three strategic goals in the scope of 5 years (from 2017 until 2022):

- (1) to establish an efficient social framework to support reading
- (2) to develop reading literacy and encourage readers to read actively and critically
- (3) to increase the availability of books and other reading materials.

Unfortunately, the Strategy doesn't seem to have had any effect, as is testified by the results of the research mentioned before. The interest in books and reading in Croatia is falling, people buy fewer books and read less.

2. Research methodology

In order to be able to check the veracity of our suppositions, we devised a research methodology that we believed would enable us to come to valid conclusions. We decided to use the quantitative approach because it attempts to quantify data and generalize results from a sample of a target population, follows a structured data collection process with data output in the form of numbers and observes objective analysis using statistical means (Macdonald et al., 2008).

2.1. Participants

The study focused on 247 pregraduate students of the Faculty of Mining, Geology and Petroleum Engineering (83 students, 50 males, 33 females), Faculty of Humanities and Social Sciences (84 students, 15 males, 69 females) and University of Applied Health Sciences (80 students, 17 males, 63 females) in Zagreb. In choosing a sample for this research, the authors decided on using a convenience sampling method because in 2007 Dörnyei said that convenience sampling may be used if the members of the target population meet specific criteria (which is true in this case – they are all undergraduate students of similar age and have achieved similar levels of education up until this point). The researchers decided on using this particular sampling method because of proximity, availability and willingness of participants, as well as because of its simplicity and frugality (the authors financed the study themselves).

Most students were of a similar age (between 18 and 20 years of age) and three quarters had a similar background in education. As far as the gender distribution is concerned, there was a discrepancy between sexes which can be explained by the fields of study themselves, i.e., Petroleum Engineering, Mining and Geology have traditionally been fields that employ mainly men (and therefore attract mostly male students), whereas Humanities and Social Sciences as well as Applied Health Sciences are fields in which women mostly play a dominant role. The three teachers who conducted the survey are all employees of their respective institutions with 20+ years of experience in teaching. They work directly with the students who were surveyed.

2.2. Data collection instrument

The students were surveyed using a questionnaire designed by the authors themselves based on research conducted by various other authors (Bharuthram, 2017; Zainol Abidin, Pour-Mohammadi, Lean, 2011). The questionnaire was designed in Croatian to facilitate understanding. Data collection included demographic information such as age, sex, type of secondary school finished. The full questionnaire consisted of 46 questions that were divided into seven sections - demographics, frequency of reading, students' reasons for reading (their motivation), kinds of materials the students read and their origins, other activities in which the students spend their free time, students' views on the importance of reading for the achievement of academic success and students' feelings towards reading. Students were asked to tick the one answer they agreed with the most out of several offered. In this article, the authors have chosen to present six survey questions because many of them were already covered in various other papers or talks presented by the authors and some of them are yet to be presented.

2.3. Ethical compliance

Before starting the research, all authors presented the survey and its questions to their respective Ethics Committees, which reviewed the plans for the research and the questions asked and granted their approval. All the data was collected anonymously from survey participants and no personal identifiers were collected during the study. Before the beginning of the survey, all participants were informed of the study details and the reasons for its conduct, they were free to decide for themselves if they wanted to participate in the study or not and free to change their mind and withdraw at any time. The completion of the survey was taken as implied consent.

2.4. The data collection procedure

The survey was conducted in person, using paper and pens/pencils in the span of one week during the summer semester of the academic year 2018/2019, before the onset of the COVID-19 pandemic. The teachers distributed the survey among their students during their regular classes and the respondents took approximately 30 minutes to answer the questions and fill in the survey.

2.5. Data analysis

After the completion of the survey, all papers were gathered in no particular order. The data was manually entered into an Excel table created by the statistician who participated in the analysis of the data. The data was tabulated and analyzed. Due to the lack of funding, the data presented is categorical (i.e., textual and not numerical) and the number of answers for each of the answers on offer was presented graphically, using a pivot chart, tables and graphs to facilitate understanding and analysis. However, the information gathered from the survey is not absolutely correct because after the completion of the survey, the authors noticed that some students chose not to answer some questions or had ticked several answers, thus affecting the statistical analysis. Still, this was not considered to be of crucial importance because the authors of the study were not looking for absolute values, but for signposts of trends and views.

3. Results

The demographic data collected included age of respondents, their gender, and type of secondary school finished.

Table 1: Age distribution by faculties

	Humanities	%	Mining	%	Health	%	Total	%
18 – 20	43	51.1	75	91.5	66	83.5	184	75.1
21– 23	29	34.5	5	6.1	10	12.6	44	17.9
24 – 26	12	14.29	2	2.4	3	3.8	17	6.9
TOTAL	84	99.89	82	100	79	99.9	245	99.9

As can be seen from *Table 1*, the age distribution is quite uniform, i.e., three quarters of all students are in the 18 – 20 age group. Only a relatively large number of students from the Faculty of Humanities are found in the second and third age groups, which can be explained by the fact that many of them changed study groups and started studying somewhat later. Also, some of them were not first, but second and third year undergraduate students.

Table 2: Sex distribution by faculties

	Humanities	%	Mining	%	Health	%	Total	%
Male	15	17.8	50	60.3	17	21.3	82	33.2
Female	69	82.2	33	39.7	63	78.7	165	66.8
TOTAL	84	100	83	100	80	100	247	100

Table 2 shows the distribution of respondents by sex and reveals that the gender distribution greatly depends on the field of study: humanities as well as healthcare and nurturing are professions that dominantly attract women (in this case, 132 women or 80% and only 32 males or 19% of our respondents study at those two Faculties), while technical field is traditionally regarded as a male domain (50 males or 60% and 33 females or 40% are students of the Faculty of Mining, Geology and Petroleum Engineering).

This table also shows that the number of respondents at all three institutions was quite similar (84, 83 and 80 respectively) which means that there was no domination of any institution's respondents.

Table 3: Type of secondary school finished

	Humanities	%	Mining	%	Health	%	Total	%
Comprehensive/Grammar School	66	79	61	73.4	46	57.5	173	70
Trade School	12	14	22	26.5	34	42.5	68	27.5
Other	5	6	0	0	0	0	5	2
Total	83	99	83	99.9	80	100	246	99.5

Table 3 presents the distribution of respondents by the type of secondary school finished. Most of the respondents (173 or 70%) finished some type of comprehensive/grammar school. The rest of the respondents (73 or 29.5%) attended either trade school or some other type of secondary education. The table also shows that the majority of the Faculty of Humanities and Social Sciences' respondents finished some comprehensive/grammar school (66 or 79.5%), that number is somewhat lower (61 or 73%) in case of the Faculty of Mining, Geology and Petroleum Engineering, and the lowest in case of University of Applied Health Sciences (46 or 57,5%).

Table 4: How often do I read?

	Humanities	%	Mining	%	Health	%	Total	%
Daily	49	58.3	37	44.5	23	28.7	109	44
Once a week	21	25.3	17	20.4	11	13.7	49	19.8
Once a month	6	7.1	8	9.6	6	7.5	20	8
Seldom	7	8.3	22	26.5	39	48.7	68	27.5
Total	83	94	84	101	79	98.6	246	99.3

Table 4 shows that most students of the Faculty of Humanities and Social Sciences read either daily (49 or 58.3%) or at least once a week (21 or 25.3%). Fewer students of the Faculty of Mining, Geology and Petroleum

Engineering read every day (only 37 or 44.5%) whereas a very large number of students from the University of Applied Health Sciences stated that they read seldom (39 or 48.7%).

Table 5: Why do I read?

	Humanities	%	Mining	%	Health	%	Total	%
To pass an exam	21	25	36	43.3	36	45	93	37.6
To acquire general knowledge and to broaden my own general culture	37	44	47	56.6	21	26.2	105	42.5
For diversion	22	26.1	10	12	12	15	44	17.8
To improve myself	24	28.5	16	19.2	13	16.2	53	21.4
Total	104	123.6	109	131.1	82	102.4	295	119.3

As can be seen from Table 5, the majority of respondents read to acquire general knowledge and to broaden their general culture (105 or 42.5%). However, observed partially, it becomes obvious that this situation is true only for the students of the Faculty of Humanities and Social Sciences (37 or 44%) and Faculty of Mining, Geology and Petroleum Engineering (47 or 56.6%), while the majority of students from the University of Applied Health Sciences read only to pass an exam (36 or 45%). These two reasons are generally most frequently cited as reasons for reading. Other reasons are generally distributed as follows: for diversion (44 students or 17.8%) and to improve myself (53 students or 21.4%). It must be said that some students chose more than one answer.

Table 6: Which language do I read in?

	Humanities	%	Mining	%	Health	%	Total	Percentage
Croatian	59	70	74	89.1	70	87.5	203	82.1
English	36	42.8	42	50.6	22	27.5	100	40.4
Some other language	13	15.4	1	1.2	1	1.2	15	6
Total	108	128.2	117	140.9	93	116.2	318	128.5

Although some students chose more than one answer, Table 6 reveals that the majority of students read in their native language, Croatian (82%). Observed partially, 42 respondents from the Faculty of Mining, Geology and Petroleum Engineering or 50.6% of them read in English. 58.2% of students from the Faculty of Humanities and Social Sciences read in English and in other foreign languages. Most students from the University of Applied Health Sciences read in Croatian (87.5%) while only 27.5% of them read in English as well. A very small number of students read in some other language (collectively, only 2.45% of them).

Table 7: What do I read?

	Humanities	%	Mining	%	Health	%	Total	Percentage
Newspapers	12	14.2	19	22.8	13	16.2	44	17.8
Magazines	15	17.8	9	10.8	10	12.5	34	13.7
Textbooks	19	22.6	34	40.9	33	41.2	86	34.8
Stories and novels	45	53.5	25	30.1	26	32.5	96	38.8
Professional literature	59	70.2	21	25.3	38	47.5	118	47.7
Internet based texts	56	66.6	66	79.5	55	68.7	177	71.6
Total	206	244.9	174	209.4	185	218.6	555	224.4

Table 7 reveals that, collectively speaking, the majority of respondents read Internet based texts (71.6%) while professional literature comes a distant second (47.7%) and is followed by stories and novels (38.8%). A smaller percentage of students read textbooks (38.8%) and even fewer read newspapers (17.8%). The absolutely last reading material of choice are magazines, which are read by only 13.7% of students surveyed. However, the situation changes somewhat once the table is reviewed partially. The greatest difference in the reading material can be observed between students of the Faculty of Humanities and Social Sciences, who mostly read professional literature (as many as 70.2%), and all other students.

Table 8: There are better ways to learn than reading

	Humanities	%	Mining	%	Health	%	Total	Percentage
Yes	54	64.2	56	67.4	46	57.5	156	63.1
No	31	36.9	26	31.3	34	42.5	91	36.8
Total	85	101.1	82	98.7	80	100	247	99.9

Collectively speaking, Table 8 shows that the majority of students believe that reading is not the best way to learn, but that there are better ways (156 students or 63%). However, some are uncertain. The same can be seen if the results are observed partially.

Table 9: Reading greatly influences my academic success

	Humanities	%	Mining	%	Health	%	Total	Percentage
Yes	68	75	63	75.9	57	71.2	188	76.1%
No	13	15.4	18	21.6	21	26.2	52	21%
Total	93	90.4	81	97.5	78	97.4	240	97.1

The results represented in Table 9 show that students can clearly see the relationship between reading and academic success. As many as 76% answered that reading greatly influences their academic success, some chose not to answer and only 21% do not consider reading an important factor.

4. Discussion

As we have stated in the beginning of this paper, the authors hypothesized that since the advent of numerous and various digital technologies, our students' reading habits have changed significantly, that they read less than before and from sources of dubious quality, that their reasons for reading are mostly utilitarian and that students do not really read for pleasure. We also wanted to check if they believe that there is a connection between reading and their academic success and if they consider reading the best way to learn. The results showed that while many of our hypotheses were valid, in some cases we were mistaken.

4.1. Question 1: How often do I read?

In our day-to-day work with students, the authors got the impression that our students read less and prefer to spend their time surfing the Internet, chatting with friends using their smartphones or playing computer games. The same was observed by Kolhar, Nazir and Alameen (2021: 1), whose study showed that "[...] 97% of the students used social media applications. Only 1% of them used social media for academic purposes. Whereas 35% of them used these platforms to chat with others, 43% of them browsed these sites to pass time". However, less time spent reading and more time spent using social media leads to social networking addiction (Azizi, Soroush, Khatony, 2019), inability to concentrate (Firth, Torous, Firth, 2020) and poorer academic achievement (Rozgonjuk, Täht, Vassil, 2021).

Our survey showed that students of the Faculty of Humanities and Social Sciences read more than the students of other two Faculties – as many as 58.3% read daily and 21.3% read once a week. That means that as many as 79.6% of them read regularly. However, this should not come as a surprise because of the profile of the faculty and the fact that students of languages and literature are expected to read regularly and have highly developed reading habits.

At the Faculty of Mining, Geology and Petroleum Engineering there are fewer students who read every day (44.5%) or once a week (22.7%). However, due to the profile of students of this faculty (students who are more at home in natural and technical sciences than social sciences), the result was a pleasant surprise because it means that as many as 67.2% of these students read regularly.

The greatest surprise for the authors were the results of students from the University of Applied Health Sciences, only 28.7% of whom stated that they read every day and only 13.7% read once a week. Cumulatively, this is less than the number of students who stated that they read seldomly (48.7%). This discovery was quite surprising because the medical profession has always been among the socially most desirable and only ever attracted the "best of the best", i.e., those students who were among the most successful during their previous study and who had good reading habits. There are two possible explanations for this situation:

- 1) This university educates future nurses, physical therapists, environmental health engineers and other such professionals who are medical professionals but not medical doctors. A greater number of those students come from trade schools than from comprehensive high schools and their reading habits are not as well developed.
- 2) Many of those students work for a living and do not have much free time between school and work.

4.2. Question 2: Why do I read? (motivation)

As teachers, the authors were under the impression that our students read only if they are instrumentally motivated, i.e., to pass their exams. However, when the results were observed cumulatively, the authors were surprised that the majority of students stated that they read to acquire general knowledge and to broaden their general culture (42.5%). This was good news because according to Cullinan (2000), pleasure readers score higher on standardized tests in all subject areas, develop greater reading comprehension skills, have increased fluency, and display higher levels of general knowledge. However, when the data was observed partially, it became clear that this is true only for the students of two faculties: students of the Faculty of Mining, Geology and

Petroleum Engineering (56.6%) and the Faculty of Humanities and Social Sciences (44%).

However, the majority of students from the University of Applied Health Sciences said that they read only to pass an exam (45%), thus confirming our hypothesis. The reasons for such utilitarian approach to reading of students at the University of Applied Health Sciences is probably the same as was mentioned earlier: different educational background and/or too much work. However, these findings are in concert with the results of the study conducted by Akabuike and Asika in 2012, which also confirms that pupils are interested in reading to pass quizzes and exams. This particular reason for reading was the second most important for the students of the Faculty of Mining, Geology and Petroleum Engineering (43.3%) but the last mentioned by the students of the Faculty of Humanities and Social Sciences (just 21%). Only a small number of students read for diversion and slightly more read with the specific goal of improving themselves. These findings allow for some optimism because it seems that our students do realize the importance of reading for personal development and the acquisition of general knowledge.

4.3. Question 3: Which language do I read in?

Reading in any foreign language is a complex and cognitively very demanding process that, according to Grabe (2009), requires a continuous investment of great effort into the practice of reading. Due to this fact, readers need to be intrinsically motivated to engage in such hard work with any frequency. As was previously mentioned, the majority of students who participated in our research read in their native language, Croatian (as many as 82%). However, due to the fact that a large portion of literature about Mining, Geology and Petroleum Engineering is in English, it was interesting to see that only 50.6% of the students of that faculty read in English. This means that as many as half of the students of this faculty rather try their luck on preparing for exams from Croatian textbooks and lecture notes. There are numerous reasons: texts are easier to understand in their native language, mastery of the native language is better, they are used to it, reading in English is too much work. The same is true of most students from the University of Applied Health Sciences who also read in Croatian (87.5%) while only 27.5% of them read in English as well.

At the same time, it was surprising to learn that only 58.2% of students from the Faculty of Humanities and Social Sciences read in English and in other foreign languages since many of the respondents from that faculty were foreign language students. This also points to the fact that even foreign language students do not read great literary works in the original language in which they were written but try to “cut corners” and read in their native language, to speed up reading and enhance understanding. This is detrimental to the learning of a foreign language.

A very small number of students from Faculty of Mining, Geology and Petroleum Engineering and the University of Applied Health Sciences read in some other language (collectively only 2.45% of them).

4.4. Question 4: What do I read (newspapers, magazines, textbooks, stories and novels, professional literature, articles from the Internet)?

The majority of respondents stated that they mostly read Internet based texts (71.6%) while professional literature comes in at a distant second (47.7%). Stories and novels are their third choice (38.8%), as are textbooks (38.8%) and even fewer respondents read newspapers (17.8%). This means that our students favor reading for leisure and recreation. This is good news because reading is often viewed as beneficial for person's mental health in a world where mental health problems are on the rise and stress, anxiety, and depression are some of the most frequently cited problems (Blanco et al., 2008). The importance of leisure reading was also found to enhance reading skills and academic performance in general (Wang et al., 2020). Croatian students also rely greatly on Internet portals and various websites to get accurate and up-to-date information.

However, this is not so when the tables are reviewed partially, according to faculties. The majority of students of Humanities and Social Sciences mostly read professional literature (as many as 70.2%), and only then texts from the Internet (66.6%). This might be explained by the fact that for language and literature students a great deal of professional literature are novels and stories that others read for leisure.

4.5. Question 5: There are better ways to learn than reading.

It seems that the majority of students (63%) believe that there are better ways to learn than reading. The same can be seen if the results are observed partially. This is understandable in this day and age, when most people get their information by talking to their peers, watching TV using various Internet services (such as YouTube, Instagram, Facebook, Twitter, and others) or using search engines. Many students use search engines to quickly find short articles or videos to help them understand the topic at hand. However, research shows that there is a problem with evaluating the quality and relevance of search results and selecting sources and information that will provide them with up-to-date and true information (Brand-Gruwel, Wopereis, Vermetten, 2005). Students, particularly undergraduates, usually choose only such sources which are easy to understand, easy to find and readily available (Tolar Burton, Chadwick, 2000). Due to those criteria, the students do not evaluate the quality of such sources critically. Using such services provides quick information and sometimes different, easier-to-understand explanations of complicated ideas but does not provide deep insights. Many such sources are not backed by science, checked by the scientific community nor do they provide in-depth information about a scientific topic.

Sometimes learning is achieved by doing, for example, in case of students of the Faculty of Humanities and Social Sciences, future language teachers, who are expected to spend some time teaching before finishing their studies to get a realistic picture of working in a classroom and to try out various teaching methods with the support of their mentors and teachers. The same is true of students of the other two faculties, who also spend some time learning the ropes of their chosen professions.

4.6. Question 6: Reading greatly influences my academic success.

The students are aware of the relationship between reading and academic success. This can be seen from the results of our survey. As many as 76% of respondents answered that they believe that reading in general greatly influences their academic success and only 21% do not consider reading an important factor.

It has been proven by numerous studies that students who read from an early age become more creative and open, they build their knowledge base and are able to focus and concentrate better. Readers develop better critical and analytical skills, necessary for university studies because they enable them to separate important from the insignificant, have better memory retention skills than students who do not read, and a larger vocabulary (Duff, Tomblin, Catts, 2015). This is crucial for academic success, particularly at the university level. However, there are still many students who choose not to read and do not consider reading to be important for the achievement of their academic goals (in our study 21% of respondents). One of the possible reasons for this was suggested in an old study conducted by Irving (1980), who found that most respondents do not associate reading with pleasure. Other reasons may be that, as we have already mentioned, students today lack the discipline and the ability to focus on a task for longer periods of time, which is what reading requires. This, in the authors' opinion, is caused by the advent of digital reading tools and Internet who support skimming instead of in-depth reading. However, regardless of these setbacks, the authors are encouraged by the fact that the majority of respondents understand the significance of reading for academic success.

5. Limitations and future research

The authors believe that although this study speaks volumes about their students' reading habits and attitudes, it also has its limitations. Although the study was conducted on a large number of respondents, the authors were severely limited by the lack of funds and thus unable to conduct an in-depth statistical analysis. Also, some students chose not to answer some of the questions, or gave more than one answer, which made the analysis imprecise. However, since the authors were interested not in exact numbers but in general trends, it was concluded that even though the data collected was not perfect, it would provide valuable insight into this topic and trends. In the future, if funds can be secured, a more thorough analysis could be performed, and data acquired.

Another limitation of the study was that it did not consider the correlation between the sex of the respondent and their responses. Without a doubt, it would be quite interesting to see if there is a difference between the views of male and female respondents (the authors expect that differences would be significant).

Hopefully, in the future, other studies could be conducted that could more closely focus on individual faculties or compare the situation at faculties whose fields of study are more closely related. It would also be interesting to check the differences in views regarding reading between students who attended comprehensive high schools and those who come from trade schools.

Conclusion

The survey shows that the respondents do not read very often, less than half of them read daily while as many as a quarter read seldomly, although the majority is aware of the importance of reading for their academic success. Although many of them are instrumentally motivated for reading and admit to reading only for the purpose of passing their exams, it is encouraging to see that a large portion read to acquire general knowledge, broaden their culture or for diversion. This means that among the respondents there are many so-called “pleasure readers”, who are aware of the benefits and the importance of reading. Such results were expected by the authors since most students come from comprehensive high schools, which are usually reserved for students who are accomplished readers and who plan to continue their education at a tertiary level. Such students are usually aware of the importance of reading for their academic success, many enjoy the activity and spend a lot of time on it.

Most students read in their native language (Croatian) and less than half read in English. This was quite unexpected because most of the respondents are required to read literature in English or they are expected to read literary works in their original language. This points to the fact that many of the respondents do not prepare for their exams by reading the recommended literature in original languages but by using materials in Croatian. The majority of respondents read texts acquired from the Internet, relying on the first results that the search engine produces. Due to the nature of reading on Internet, many read superficially, have shorter attention spans and poorer abilities to critically consider the problem at hand. Coupled with the fact that less than half of the respondents read professional literature and even fewer read textbooks, this leads to poorer academic achievement in the long run. These findings are in accordance with the authors' initial hypothesis.

Although the results of this study are in some aspects better than the findings about reading habits in Croatia, they show a general decline in the interest in reading and should be a matter of concern to those working in the system of education as well as to the government. Such a situation where many university students read just to pass exams, use the Internet as their primary source of information and read mostly in their native language in a multilingual and multicultural world is by no means a good one. A society composed of individuals who do not read and are not able to critically evaluate information or obtain them due to their inability or willingness to read in any but their native language, is a society that can easily succumb to any type of “fake news”, tyranny and backwardness. Such a society is unable to keep up with modern, developed and scientifically advanced cultures and countries, which inevitably leads to the exodus of its best members and its ultimate destruction. Therefore, we call on educators, the government and the entire society to invest more time, means and effort into promoting reading from an early age and building a new generation of readers.

References

- Aisah, Siti et al. 2019. “A Survey on the Reading Habit of Indonesian Preservice EFL Teachers”. *EduLangue*, Vol. 2. No. 2. 148-171. Retrieved January 27, 2020 from <https://journal.uinmataram.ac.id/index.php/edulangue/article/view/1212/886>
- Akabiike, Ifeoma Grace; Asika, Ikechukwu Emmanuel. 2012. “Reading habits of undergraduates and their academic performances: Issues and perspectives”. *An International Multidisciplinary Journal, Ethiopia*. Vol. 6. No. 2. 246-257. Retrieved April 29, 2020 from <https://www.ajol.info/index.php/afrev/article/download/77059/67524>

- Annamalai, Subashini; Muniandy, Balakrishnan. 2013. "Reading habit and attitude among Malaysian polytechnic students". *International Online Journal of Educational Sciences*. Vol. 5. No 1. 32-41 Retrieved April 27, 2020 from <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904251.pdf>
- Aronin, Larissa; Singleton, David. 2008. "Multilingualism as new linguistic dispensation". *International Journal of Multilingualism* Vol. 5. No.1. 1-16. Retrieved April 29, 2021 from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.2167/ijm072.0>
- Azikiwe, U. 1998. "Study Approaches of University Students". *WCCI Region Forum*. Vol. 2 Lagos. 106-114.
- Azizi, Seyyed Mohsen; Soroush, A.; Khatony, Alireza. 2019. "The relationship between social networking addiction and academic performance in Iranian students of medical sciences: a cross-sectional study". *BMC Psychol* Vol. 7. No. 28. Retrieved May 11, 2020 from <https://bmcpublishing.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s40359-019-0305-0.pdf>
<https://doi.org/10.1186/s40359-019-0305-0>
- Balan, Sasikala; Katenga, Josephine Esther; Simon, Amanda. 2019. "Reading Habits and Their Influence on Academic Achievement Among Students at Asia Pacific International University". In: *Abstract Proceedings International Scholars Conference* Vol 7. No. 1. 1490-1516. Retrieved May 5, 2020 from https://www.researchgate.net/publication/362061400_Reading_Habits_and_Their_Influence_on_Academic_Achievement_Among_Students_at_Asia_Pacific_International_University/link/62d4469aa6abd57c6aed52ff/download
- Bashir, Ifshan; Mattoo, Nadhia Hussain. 2012. "A Study on Study Habits and Academic Performance Among Adolescents (14-19) years". *International Journal of Social Science Tomorrow*. Vol. 1. No 5. 1-5.
- Benevides, Tina; Peterson, Shelley Stagg. 2010. "Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers". *Journal of Education for Teaching*. Vol. 36. No. 3. 291-302. Retrieved on June 6, 2020 from <https://www.researchgate.net/journal/Journal-of-Education-for-Teaching-International-Research-and-Pedagogy-1360-0540>
- Bensoussan, Marsha. 2009. "Reading preferences and expectations of multilingual Israeli university students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*". Vol. 30. No. 6. 465-480. Retrieved on June 6, 2020 from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434630903071957?scroll=top&needAccess=true>
- Bharuthram, Sharita. 2017. "The reading habits and practices of undergraduate students at a higher education institution in South Africa: a case study". *The Independent Journal of Teaching and Learning*, Vol. 12. No. 1. 50-62. Retrieved on January 17, 2021 from <https://journals.co.za/doi/epdf/10.10520/EJC-77dc5a5d0>
- Blanco, Carlos et al. 2008. "Mental health of college students and their non-college-attending peers: results from the National Epidemiologic Study on Alcohol and Related Conditions". *Archives of general psychiatry*, Vol. 65. No. 12. 1429-1437. Retrieved January 21, 2021 from <https://doi.org/10.1001/archpsyc.65.12.1429>
- Blazar, David. 2015. "Effective teaching in elementary mathematics: Identifying classroom practices that support student achievement". *Economics of Education Review*. Vol. 48. 16-29.
- Borneo Post Online. 2017. "Malaysians Not Reading Enough Books". Retrieved on February 3, 2021 from <http://www.theborneopost.com/2017/10/14/malaysians-not-reading-enough-books/>
- Brand-Gruwel, Saskia; Wopereis, Iwan; Vermetten, Yvonne. 2005. "Information problem solving: Analysis of a complex cognitive skill". *Computers in Human Behavior*. Vol. 21. No. 3. 487-508. Retrieved March 2, 2021 from https://www.isls.org/wp-content/uploads/pdfs/brand-gruwel_et_al_2005.pdf
- Clark, Christina; Foster, Amelia. 2005. "Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when". Retrieved May 18, 2020 from <https://eric.ed.gov/?id=ED541603>
- Clark, Christina; Rumbold, Kate. 2006. "Reading for pleasure: A research overview". Retrieved May 18, 2020 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf>
- Cullinan, Bernice E. "Independent reading and school achievement". 2000. *Research Journal of the American Association of School Librarians*. Vol. 3. 1-24. Retrieved February 4, 2021 from https://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol3/SLMR_IndependentReading_V3.pdf
- Dillon, Andrew. 1994. *The reading process and electronic text*. CRC Press. London. 1994.
- Dörnyei, Zoltan. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press. Oxford.
- Duff, Dawna; Tomblin, J. Bruce; Catts, Hugh W. 2015. "The Influence of Reading on Vocabulary Growth: A Case for a Matthew Effect". *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, Vol. 58. No. 3. 853-864. Retrieved on July 7, 2021 from https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0310
- Erdem, Aliye. 2015. "A research on reading habits of university students: (Sample of Ankara University and Erciyes University)". *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Volume 174. 3938-3990. Retrieved on September 5, 2020 from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815012045>

- Fatiloru, Oluwayemisi Florence et al. 2017. "A survey on the reading habits among colleges of education students in the information age". *Journal of Education and Practice*. Vol. 8. No. 8. 106-110. Retrieved on August 17, 2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139158.pdf>
- Firth, Josh A.; Torous, John; Firth, Joseph. 2020. "Exploring the Impact of Internet Use on Memory and Attention Processes". *International journal of environmental research and public health*. Vol. 17. No. 24. 9481. Retrieved on September 7, 2021 from <https://doi.org/10.3390/ijerph17249481>
- Fisher, Peter. 1996. "Who reads when and why". In: *Fostering the love of reading: The effective domain in reading education*. Eds. Eugene H. Cramer & Marrietta Castle. Newark: International Reading Association.
- Gallik, Jude D. 1999. "Do They Read for Pleasure? Recreational Reading Habits of College Students". *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. Vol. 42. No. 6. 480-488. Retrieved on May 16, 2021 from <http://www.jstor.org/stable/40014062>
- Ganyaupfu, Elvis Munyaradzi. 2013. "Factors influencing academic achievement in quantitative courses among Business students of Private Higher Education Institutions". *Journal of Education and Practice*, Vol. 4. No. 15. 57-65. Retrieved on June 15, 2021 from <https://core.ac.uk/download/pdf/234634579.pdf>
- Grabe, William. 2009. *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Hall, Christine; Coles, Martin. 1999. *Children's reading choices*. Routledge. London.
- Han, Feifei. 2021. "The Relations Between Motivation, Strategy Use, Frequency, and Proficiency in Foreign Language Reading: An Investigation With University English Language Learners in China". *SAGE Open*. Retrieved on March 22, 2022 from <https://doi.org/10.1177/21582440211008423>
- Harafsheh, Aabdalla Nahar; Pandian Ambigapathy. 2016. "The influence of social media on English language reading habits among Jordanian efl students in Al-Mafraq province". *National Journal of Advanced Research Online*, Vol. 2. No. 2. 18-22. Retrieved on September 23, 2021 from www.allnationaljournal.com
- Hocking, Courtney. 2008. "The contributing factors to student absenteeism/truancy and the effectiveness of social services and interventions". Retrieved on November 10, 2020 from <http://digitalcommons.providence.edu/cgi/viewcontent.cgi>
- Huang, Suhua et al. 2014. "Reading habits of college students in the United States". *Reading Psychology*. Vol. 35. 437-467. Retrieved on April 15, 2020 from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1030665>
- Irving, Ann. 1980. "Promoting voluntary reading for children and young people". Retrieved on May 26, 2020 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000065910>
- Kidd, David C.; Castano, Emanuele. 2013. "Reading literary fiction improves theory of mind". *Science*. Vol. 342. 377-380. Retrieved on March 26, 2020 from <https://www.science.org/doi/epdf/10.1126/science.1239918>
- Kolhar Manjur; Nazir Raisa; Alameen Abdalla. 2021. "Effect of social media use on learning, social interactions, and sleep duration among university students". *Saudi Journal of Biological Sciences*. Vol. 28. No. 4. 2216-2222. Retrieved on January 29, 2020 from <https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2021.01.010>
- Krashen, Stephen. 1993. *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited
- Kumara B.; Sampath Kumar. 2019. "Impact of Reading habits on the Academic Achievements: A Survey". *Library Philosophy and Practice*. 2269. Retrieved on September 5, 2021 from <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/2269>
- Kvaka – Ured za kreativnu analizu. "Noć knjige 2020" Retrieved on April 5, 2022 from https://kvaka.com.hr/wpcontent/uploads/2020/05/NocKnjige2020._prezentacija_final.pdf
- Kvaka – Ured za kreativnu analizu. "Noć knjige 2021" Retrieved on April 5, 2022 from https://prijava.nocknjige.hr/datoteke/202104222159450.Kvaka_istrazivanje_2021_23_4.pdf
- Kvaka – Ured za kreativnu analizu. "Noć knjige 2022" Retrieved on April 5, 2022 from https://prijava.nocknjige.hr/datoteke/202204220916060.Noc_knjige_Kvaka_istrazivanje_2022.pdf
- Levine, Laura E.; Waite, Bradley M.; Bowman, Laura L. 2007. "Electronic media use, reading and academic distractibility in college youth". *CyberPsychology and Behavior*. Vol. 10. No. 14. 560-566. Retrieved on February 18, 2021 from <https://www.liebertpub.com/doi/epdf/10.1089/cpb.2007.9990>
- Levine, Shelby et al. 2020. "For the love of reading: Recreational reading reduces psychological distress in college students and autonomous motivation is the key". *Journal of American College Health*. Vol. 70. 1-7. Retrieved on May 17, 2021 from https://www.researchgate.net/publication/339804775_For_the_love_of_reading_Recreational_reading_reduces_psychological_distress_in_college_students_and_autonomous_motivation_is_the_key/link/5e76197192851cf2719be4bc/download
- Lim, Ee-Lon; Hew, Khee F. 2014. "Students' perceptions of the usefulness of an E-book with annotative and sharing capabilities as a tool for learning: a case study". *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 51. No. 1. 34-45. Retrieved on February 17, 2021 from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703297.2013.77>

- 1969?scroll=top&needAccess=true Macdonald, S., Headlam, N. 2008. *Research Methods Handbook: Introductory Guide to Research Methods for Social Research*. Manchester, London: CLES.
- McKenna, Michael C.; Kear, Dennis J.; Ellsworth, Randolph A. 1995. "Children's Attitudes toward Reading: A National Survey". *Reading Research Quarterly*. Vol. 30. No. 4. 934-956.
- Ministarstvo kulture. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. "Nacionalna strategija poticanja čitanja 2017-2022", Retrieved on March 15, 2022 from https://min-kulture.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Nacionalna%20strategija%20poticanja%20%C4%8Ditanja_tekst.pdf
- Mushtaq, Irfan; Nawaz Khan, Shabana. 2012. "Factors Affecting Students' Academic Performance". *Global Journal of Management and Business Research*. Vol. 12. No. 9. 16-22. Retrieved on November 5, 2021 from https://globaljournals.org/GJMBR_Volume12/3-Factors-Affecting-Students-Academic.pdf
- Obaidullah, Md; Rahman, Molla A. 2018. "The impact of internet and social media on the habit of reading books: A case study in the Southern Region of Bangladesh". *Studies in English Language and Education*. Vol. 3. No. 1. 25-39. Retrieved on March 18, 2021 from https://www.academia.edu/58378772/The_impact_of_internet_and_social_media_on_the_habit_of_reading_books_A_case_study_in_the_southern_region_of_Bangladesh
- Odabaş, Hüseyin; Odabaş, Z. Yonca; Polat, Coşkun 2008. "Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği". *Bilgi Dünyası*. Vol. 9. No. 2. 431-465. Retrieved on March 18, 2021 from <https://core.ac.uk/download/pdf/11884896.pdf>
- Okwilagwe, Oshiotse A. 1998. *A New Approach to Reading Comprehension and Summary for schools and colleges*. Ibadan, Nigeria: Sterling – Horden Publishes (Nig) Ltd.
- Oriogu, Chuks Daniel et al. 2017. "Effect of Reading Habits on the Academic Performance of Students: A Case Study of the Students of Afe Babalola University, Ado-Ekiti, Ekiti State". *American Journal of Library and Information Science*. Retrieved February 12, 2018, from <http://www.sciencepublishinggroup.com/j/ajlis>
- Özbay, Murat. 2006. "Environmental factor in reading education". *Eurasian Journal of Educational Research*. Vol. 24. 161-170.
- Pardede, Parlindungan. 2019. "Print vs. digital reading comprehension in EFL: A literature review". *Journal of English Teaching*. Vol. 5. No. 2. 77-90. Retrieved on October 21, 2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1266161.pdf>
- Pavliša, Mija. 2016. "Koliko se, što i gdje čita u Hrvatskoj?" <https://www.tportal.hr/kultura/clanak/koliko-se-sto-i-gdje-cita-u-hrvatskoj-20160421/print> Retrieved on April 19, 2021.
- Petrović, Elvira, 2004. "Kratka povijest ranog učenja stranih jezika, osječka iskustva". *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. Vol. L. No. 12. 24-32.
- Rozgonjuk, Dmitri; Täht, Karin; Vassil, Kristjan. 2021. "Internet use at and outside of school in relation to low- and high-stakes mathematics test scores across 3 years". *IJ STEM Ed* Vol. 8. 27. Retrieved on March 15, 2022 from <https://stemeducationjournal.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40594-021-00287-y.pdf>
- Sangkaeo, Somsong. 1999. "Reading habit promotion of ASEAN libraries". Paper presented at the 65th IFLA Council and General Conference, Bangkok, Thailand, August 20-28. Retrieved November 10, 2021 from <http://archive.ifla.org/IV/ifla65/papers/091-114e.htm>
- Smithikrai, Chuchai et al. 2018. "Factors influencing Students' Academic Success: The Mediating Role of Study Engagement". *The Journal of Behavioral Science*. Vol. 13. No. 1. 1-14. Retrieved February 12, 2020 from <https://www.tci-thaijo.org/index.php/IJBS/article/view/100674>
- Snow, Catherine et al. 2002. "Formulating a research agenda about reading for understanding". In: *Comprehensive reading instruction across the grade levels: A Collection of Papers from the Reading Research 2001 Conference*. Ed. Cathy M. Roller. Newark: International Reading Association.
- Sudiran, Sudiran. 2015. "Students' perception towards the use of internet as learning media to promote reading comprehension skill". *Malang: Sino-US English Teaching*, Vol. 12. No. 9. 684-692. Retrieved July 7, 2021 from https://www.researchgate.net/publication/282469267_Students'_Perception_Towards_the_Use_of_Internet_as_Learning_Media_to_Promote_Reading_Comprehension_Skill
- Tanjung, Firima Zona; Ridwan, R.; Gultom Augustina. 2017. "Reading habits in digital era: A research on the students in Borneo university". *Language and Language Teaching Journal*. Vol. 20. No. 2. 147-157. Retrieved on September 7, 2021 from <https://e-journal.usd.ac.id/index.php/LLT/article/view/742>
- Tolar Burton, Vicky; Chadwick, Scott. 2000. "Investigating the practices of student researchers: Patterns of use and criteria for use of internet and library sources". *Computers and Composition*. Vol. 17. No. 3. 309-328.
- Tor-Akwer, Helen F; Chour, Matthew T. 2014. "The influence of demographic factors on reading comprehension amongst undergraduate students at Benue State University Makurdi". *IOSR Journal of Research and Method in Education*. Vol. 4. No.

6. 6-11. Retrieved December 19, 2021 from <https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-4%20Issue-6/Version-2/B04620611.pdf>

Wang, Huan; Guan et al. 2020 "Independent reading in rural China's elementary schools: A mixed-methods analysis". *International Journal of Educational Development*, Vol. 78. Retrieved on March 5, 2021 from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059320304004>

Zainol Abidin et al. 2011. "The Reading Habits of Malaysian Chinese University Students". *Journal of Studies in Education*. Vol. 1. No. 1. <https://www.macrothink.org/journal/index.php/jse/article/view/1037> Retrieved on April 17, 2020.

ČITALAČKE NAVIKE STUDENATA PRIJEDIPLOMSKOGA STUDIJA TRIJU ZAGREBAČKIH VISOKIH UČILIŠTA

Čitanje je jedna od ključnih aktivnosti nužna za cjelovitu izgradnju ljudske osobe kao i sveukupne civilizacije. Nije samo od presudnoga značenja u procesu obrazovanja i postizanju akademskoga uspjeha nego igra i bitnu ulogu u općenitome stjecanju znanja te je jedna od omiljenih rekreacijskih aktivnosti. Studije pokazuju da čitanje radi užitka izgrađuje osjećaj empatije te da čitači postizu bolji uspjeh na standardiziranim testovima iz svih predmeta. Njihove vještine razumijevanja te tečnost znatno su razvijenije od nečitača, a razine općega znanja zamjetno su više. No, u posljednjih nekoliko godina počeli smo primjećivati zabrinjavajuću pojavu velikoga pada zanimanja za čitanje među našim studentima te nesposobnost duljega čitanja, fokusiranja i koncentriranja na pročitane materijale. Naši studenti ne uspijevaju doći do ispravnih zaključaka na temelju premisa koje su pročitali u zadanim materijalima. Stoga smo odlučili provjeriti vjerodostojnost naših opservacija te smo se poslužili upitnikom koji smo podijelili studentima tri vrlo različite institucije višega obrazovanja u Zagrebu: Rudarsko-geološko-naftnoga fakulteta, Filozofskoga fakulteta te Zdravstvenoga veleučilišta. Rezultati su pokazali da naši studenti doista manje čitaju, da se služe izvorima sumnjive reputacije i integriteta te da na čitanje ne troše mnogo vremena.

Ključne riječi: čitanje u digitalno doba, akademski uspjeh, studenti, obrazovanje

Irena SEVER GLOBAN – Leali OSMANČEVIĆ

HRABRI NOVI SVIJET: NOVA LICA DJEVOJAKA I DJEVOJAŠTVA U SUVREMENIM DJEČJIM PRIČAMA

Dječja književnost oblik je masovnoga komuniciranja kojim se prenose društvene i kulturalne vrijednosti te nam mnogo toga može reći i otkriti o vremenu u kojem je nastala. Poruke koje prenose dječje knjige izuzetno su važne jer one utječu na dječje stavove i reakcije na svijet, osobito u području spolnih uloga. Kako junaci, i ženski i muški, iz dječjih knjiga odražavaju socio-kulturnu stvarnost, oblikuju se zamisli o tome što znači biti muškarac ili žena u nekom povijesnom razdoblju. Tijekom prošlih nekoliko desetljeća brojni istraživači bavili su se načinima kojima se govori o rodu u dječjoj književnosti (Vandergrif, 1995; Oskamp i sur., 1996; Trepanier-Street, Romatowski, 1999; Hamilton, 2006; Crisp, Hiller i sur., 2011). Neki od tih autora istaknuli su općenito odsustvo djevojaka, nedostatak snažnih, pozitivnih ženskih likova i dominantno korištenje stereotipima roda. Takvi se prikazi danas mijenjaju jer postoje nove priče vezane uz spolne uloge koje se pojavljuju u dječjim knjigama, a koje su suprotne tradicionalnim pričama i bajkama posvećenima djevojkama. Provođenjem nefrekvencijske kvalitativne analize sadržaja odabranih slikovnica i priča za djecu i mlade koje u središtu imaju protagonistice, a temelje se na biografijama utjecajnih ženskih likova kroz povijest, želimo otkriti kakvu poruku ove priče šalju mladim čitateljima o spolnoj predstavljenosti, spolnim ulogama i stereotipima, te karakteristikama ženskih junakinja priča za djecu i mlade.

Ključne riječi: dječja književnost, spolni stereotipi, spolne uloge, djevojčice, junakinje

Uvod

Socijalizacija djece u određene društvene i spolne uloge događa se preko raznih institucija: od obitelji, škole i Crkve, pa do masovnih medija kojima su djeca danas kroz različite formate i sadržaje svakodnevno izložena. Slikovnice i dječja literatura, baš kao i književnost generalno, jesu jedan od oblika masovnoga komuniciranja i načina na koje se kulturalne vrijednosti prenose i komuniciraju s generacije na generaciju (Kortenhaus, Demarest, 1993). Dječja književnost je među kulturalnim artefaktima koji najviše otkrivaju društveno-povijesnu i sociokulturnu perspektivu društva u kojem su napisani (McLeod, 1985 prema Mattix, Sobolak, 2014: 231), dok njihov sadržaj ima moć utjecaja na dječje oblikovanje i viđenje svijeta i samih sebe (Mattix, Sobolak, 2014; Crisp, Hiller, 2011; Gooden, Gooden, 2001; Kåreland, 2013; Reynolds, 2011) kao, na primjer, što društvo određenoga vremena drži ispravnim ponašanjem za žene i za muškarce (Crisp, Hiller, 2011; Oskamp i sur., 1996; Trepanier-Street, Romatowski, 1999), što znači biti ženstvena ili muževan (Peterson, Lach, 1990), koje se spolne uloge dodjeljuju ženi, a koje muškarcu. „Tekst i slike u knjigama mogu se promatrati kao kvalitativne informacije. Kao i svi tekstovi, dječje knjige su kulturalno kodirane, kako svjesno tako i nesvjesno, implicitno i eksplicitno. Kulturalni kodovi koji se odnose na rod mogu biti toliko duboko ukorijenjeni i sveprisutni da ih oni koji ih se drže niti ne prepoznaju.“ (Ross Johnston, 2011, prema Axell, Boström, 2021: 30).

Kay Vandergrif ističe kako „suvremene slikovnice pružaju priliku mladima da se susretnu s jakim ženskim glasovima u različitim vremenima, mjestima, ulogama i književnim stilovima. Oni nisu samo rodno pravedni; oni su multikulturalni, međunarodni i predstavljaju raznolikost dobi, klasa i osobnosti“ (Vandergrif, 1995: 61). U novome tisućljeću, a posebice u posljednjemu desetljeću u hrvatskim knjižarama i knjižnicama možemo susresti dječju literaturu, odnosno specijalizirane slikovnice i knjige feminističkoga predznaka koje prikazuju snažne i neovisne ženske junakinje te muške i ženske likove u nestereotipnim i potpuno drugačijim spolnim ulogama od onih klasičnih, doprinoseći tako pravednijem prikazu djevojčica i dječaka (Mattix, Sobolak, 2014).

pozivajući se na Baker i suradnike (2008), O’Neil tvrdi da „[p]riče koje ohrabruju djecu da razviju sposobnost kritičkog mišljenja, razumijevanje različitih kultura, i osjećaj pravednosti važne su za dječji razvoj“ (O’Ne-

il, 2010: 41). Davies vjeruje da su „feminističke priče samo jedan mali, iako vrlo važan, dio stvaranja živućih naracija o kojima feministice sanjaju da postanu dostupne djeci“ (1990: 331 prema Bartholomaeus, 2016: 936). Dosad nije rađeno mnogo istraživanja o tim feminističkim ili antiseksističkim slikovnicama koje žele izazvati dominantni diskurs kada je o spolnome prikazu riječ. Feminističke slikovnice donose neke alternativne slike i mogućnosti koje mogu pomoći djeci da uzmu u obzir niz različitih načina na koje bi se mogli postaviti i pronaći svoje mjesto u društvu (Yeoman, 1999), posebno kada je riječ o djevojčicama predškolske dobi koje se poistovjećuju s likovima svoga spola i od njih uče spolne uloge i prihvatljiva ponašanja.

Iako danas postoji dosta dječje literature koja ima feministički predznak te spada u postmodernističku dječju književnost koja preokreće naglavce tradicionalne narative, stavlja u pitanje spolne stereotipe, propituje valjanost konvencionalnih društvenih normi te ostavlja čitatelju da dokuči značenje priče (Goldstone, 2002; O'Neil, 2010), u svrhu ovoga rada odlučile smo se za kvalitativnu analizu onih slikovnica za djecu i priča za mlade koje su faktografskoga predznaka. Slikovnice i knjige za mlade koje smo odlučile kvalitativno analizirati jesu one koje u središtu radnje imaju ženske protagonistice te izazivaju stereotipno spolne uloge i osobine, a temelje se na biografijama žena koje su obilježile povijest, no za većinu njih nikada nismo imali prilike čuti. Kako tvrdi Vandergrif, „[m]ladi se tako kroz dječju književnost mogu upoznati s aspektima povijesti kojih nema u većini školskih programa i s književnim kanonom koji afirmira ženske živote i predstavlja ženske heroje neovisne o muškom modelu. Ženske biografije i informativni narativi također su ključni u razvoju literature za mlade koja će pomoći u izgradnji temelja za spolno pravedni, multikulturalni svijet“ (Vandergrif, 1995: 67). Slikovnice i knjige koje ćemo uzeti u analizu idu u suprotnome smjeru od onoga čega se Lenore J. Weitzman bojala kada je u 70-im godinama prošloga stoljeća pisala o dječjoj literaturi i spolnim ulogama, a ta je da bi „mala djevojčica koja čita te knjige mogla biti lišena svog ega i osjećaja sebstva“ (Weitzman, 1972: 1130).

1. Dječja književnost kroz desetljeća paradigme snažnih junaka i junakinja u nevolji

Istraživanja koja su se u polju dječje književnosti i spolnih uloga počela provoditi 70-ih godina prošloga stoljeća pa naovamo pokazuju da su u dječjoj književnosti prisutni sadržaji sa snažno utemeljenim spolnim stereotipima (Ellefsen, 2015; Hamilton i sur., 2006; McCabe i sur., 2011), posebno kada je riječ o analizi nagrađivanih knjiga za djecu. Neki od ključnih zaključaka istraživanja bila su da je zastupljenost muških likova nemjerljivo veća u odnosu na ženske (Mills i sur., 2010), da muški likovi imaju aktivnu ulogu te se uz njih veže dominantnost, hrabrost, snaga dok se za ženske likove veže naivnost i pasivnost te stalno čekanje muške pomoći. Key je tako još 70-ih godina izjavila „boys do, girls are“ (cit. prema: Turner-Bowker, 1996: 4). Općenito gledajući, istraživanja koja su započela ranih 70-ih godina 20. stoljeća pokazala su da „dječja literatura sadrži eksplicitne i implicitne poruke o dominantnoj strukturi moći u društvu, posebno one koje se tiču roda“ (Baker-Sperry, Grauerholz, 2003: 714). No, prisjetimo se da je ta tradicija spolnoga pripovijedanja duga, a namjera priča i bajki pisanih u 18. i 19. stoljeća, kada se počinju namjenski pisati knjige samo za dječake i one pak za djevojčice, bila je podučiti djevojčice i djevojke kako da ih se „pripitomi“, da budu atraktivne svojim budućim muževima, da razvijaju vrline poniznosti i podložnosti, dok su se u knjigama za dječake naglašavale vrline vodstva i akcije. Tako se i jedne i druge podučavalo prikladnim spolnim vrijednostima i stavovima (Peterson, Lach, 1990 prema Naravara, 1998; Ziper, 1988a, 1988b prema Baker-Sperry, Grauerholz, 2003).

Zanimljivo je primijetiti kako je Alleen Nilsen u analizi ilustracija žena u 25 knjiga početkom 70-ih godina prošloga stoljeća primijetila da su u čak 21 knjizi žene prikazane kako nose pregaču pa je taj fenomen nazvala „kultom pregače“ (cit. prema: Creany, 1995: 290). Također je primijetila da su žene često bile prikazane kao one koje promatraju dok stoje na ulaznim vratima ili gledaju kroz prozor. Gooden i Gooden (2001) s druge strane uočili da su muškarci češće prikazivani sami negoli žene, te se većina odraslih muškaraca nije bavila kućanskim poslovima niti se brinula o djeci (prema Paynter, 2011). Istraživanje koje su 2005. proveli Anderson i Hamilton upućuje upravo na problem prikazivanja oca u dječjim knjigama u kojima je ta uloga općenito podzastupljena kada je riječ o muškim likovima, a kada se očevi i prikazuju onda su opisani kao stoički likovi koji jedva da sudjeluju u životima svoje djece (Anderson, Hamilton, 2005). Isto tako analize dječjih narativa pokazale su da je fizička ljepota najvažniji atribut koji žena može imati; ona je povezana i s osobinom dobrote te je često indikator buduće sreće, posebno kada je riječ o bajkama i pričama napisanima u 19. stoljeću (Lieberman,

1972; Bacchilega, 1993; Baker, 2003). Istraživanje koje su provele Lori Baker-Sperry i Liz Grauerholz (2003) pokazalo je da bajke koje se najviše reproduciraju kroz povijest jesu one koje promoviraju ideal ženske ljepote (npr. Snjeguljica i Pepeljuga). Autorice isto tako tvrde kako su dječje priče koje naglašavaju žensku pasivnost i ljepotu zapravo „spolni skriptovi koji služe za legitimizaciju i podršku dominantnom rodnom sustavu“ (Baker-Sperry, Grauerholz, 2003: 711).

U 70-im godinama prošloga stoljeća kada je većina istraživanja spolnih stereotipa u dječjoj književnosti pokazala da su oni sveprisutni – poput prvoga velikog istraživanja s ovoga polja Weitzmana i suradnika (1972) koji su napravili veliku studiju analize sadržaja dječjih slikovnica i knjiga izdanih 40-ih, 50-ih i 60-ih godina 20. stoljeća, a koje su osvojile prestižne nagrade poput Caldecott Medal, Newberry Award Winners, Little Golden Books i sl. – odgovateljima su pozvali u pomoć izdavače i zamolili ih da objavljuju priče koje će unijeti više ravnopravnosti u prikazu žena i muškaraca. Tako su neki izdavači, poput McGraw-Hilla, napravili smjernice koje će pomoći u eliminiranju spolne pristranosti u dječjim knjigama, a što je i urodilo plodom u 80-im godinama prošloga stoljeća kada mnogi znanstvenici zamjećuju poboljšanje u prikazivanju i učestalosti ženskih likova u dječjoj književnosti (Collins, Ingoldsby, Dellmann, 1984; Dougherty, Engel, 1987; Kinman, Henderson, 1985; Williams i sur., 1987). Ipak, istraživanje koje je provela Turner-Bowker (1996) analizirajući pridjeve koji se koriste u opisivanju likova u 30 nagrađenih knjiga *Caldecott Medal* između 1984. i 1994., pokazalo je ponovno prevlast stereotipa: najčešće korišteni pridjevi za opis ženskih likova bili su prekrasna, prestrašena i vrijedna. Za muške likove pridjevi koji su se najčešće koristili bili su velik, strašan i snažan. Ista je autorica uočila i to da nije bilo značajnije razlike između ženskih autorica i muških autora kada je riječ o izboru pridjeva, što moguće sugerira da su i žene književnice prihvatile dominantni muški stil pisanja, a da toga nisu bile svjesne (Turner-Bowker, 1996). Hamilton i suradnici (2006) došli su pak do zaključka da muški autori češće pišu o muškim likovima dok žene autorice za protagoniste uzimaju likove oba spola. Zanimljivo je u tome kontekstu osvrnuti se na rezultat društvenoga eksperimenta koje je proveo Fox (1993, prema Paynter, 2011) kada je zamolio grupu studenata prijediplomskoga studija da napišu priču za djecu. Gotovo su svi za junaka priče spontano, bez previše razmišljanja, odabrali dječaka.

1.1. Spolni stereotipi u dječjoj književnosti – od pročitanoga do usvojenoga

Cees J. Hamelink ističe kako su priče „ključni izvori ljudskoga znanja i, kako je primijetio grčki filozof Platon, ‘Oni koji pričaju priče vladaju društvom‘“ (Hamelink, 2015: 4). Bronwyn Davies mišljenja je da priče otvaraju mogućnost razgovora s djecom o spolu, spolnim ulogama i stereotipima kao ni jedan drugi medij (Davies, 2003: 34). Znanstvenici smatraju da se temelji za učenje spolnih razlika oblikuju u prvih nekoliko godina života (Maccoby, Jacklin, 1974; Richardson, 1988), a između treće i pete godine djeca aktivno započinju proces učenja razlikovanja spolova i formiranja spolnih stereotipa (Powlishta i sur., 1993). Pozivajući se na neke istraživače i znanstvenike poput Hartleya, Schlossberga i Goodmana, May Narahara (1998) objašnjava da do četvrte godine djevojčice već shvaćaju da je njihova primarna uloga ona „domaćice“, dječaci usvajaju da je njihova zadaća „priskrbiti novac“, dok bi djeca do pete godine života već imala snažno formirane stereotipe.

Iz toga razloga broj muških i ženskih likova u dječjoj literaturi te prisutnost spolnih stereotipa i spolnih uloga vrlo vjerojatno neće biti neutralan u razvoju dječje slike o sebi, vlastite vrijednosti i pripadajućih spolnih uloga koje se pripisuju određenome spolu. Hamilton i suradnici (2006) tako će reći kako stereotipni prikazi spolova i podzastupljenost ženskih likova u slikovnicama i knjigama negativno utječu na razvoj djeteta u smislu da mogu ograničiti odabir zanimanja koja će djecu zanimati i koje će jednoga dana odabrati, stvoriti određene stavove o njihovim budućim roditeljskim ulogama pa čak i utjecati na njihov karakter (Hamilton i sur., 2006). Drugi autori tvrde da manjak ženskih likova u literaturi uči oba spola da su djevojčice manje vrijedne od dječaka (Weitzman i sur., 1972) te da negativno utječe na samopouzdanje kod djevojčica i njihove profesionalne težnje (Tognoli i sur., 1994.). Singh stoga smatra da način prikazivanja žena i muškaraca u dječjoj literaturi „doprinosi slici koju djeca razvijaju o vlastitoj ulozi i ulozi vlastitog spola u društvu“ (Singh, 1998: 2 prema Mattix, Sobolak, 2014: 229), a što može doprinijeti tomu da se djeca priklone tradicionalnim ulogama te tako ograniče svoje interese za neka druga zanimanja i aktivnosti prema kojima možda imaju prirodnih afiniteta (Gooden, Gooden, 2001; Oskamp i sur., 1996).

Odrasli ženski i muški likovi u dječjoj su književnosti nerijetko prikazani u spolno tradicionalnim zanimanjima, s time da muški likovi imaju daleko širi spektar zanimanja od ženskih likova (Hamilton i sur., 2006; Oskamp i sur., 1996). Tako su, primjerice, Allen i suradnici (1993) pronašli u svome istraživanju dječje literature muške likove u 80 različitih zanimanja, a ženske tek u 20, a slično je pokazalo i istraživanje Tognoli i suradnika (1994) kojim se utvrdilo da se muškarcima pridružuje 79 zanimanja, a ženama 22, dok Hamilton i suradnici (2006) otkrivaju nešto bolji omjer s 32 zanimanja u kojima se pojavljuju muškarci i 12 zanimanja čiji su subjekti ženski likovi. Analiza sadržaja 200 slikovnica koju su provele Maja Kolega i Ozana Ramljak 2011. u Hrvatskoj pokazalo je da postoji velik nesrazmjer u pojavljivanju muških i ženskih likova u određenim zanimanjima. Muški si likovi tako pojavljuju u mnogo većem broju negoli ženski – i kao glavni i kao sporedni likovi – a jednako tako pojavljuju se i u mnogo širem rasponu različitih zanimanja. Likovi koji su u slikovnicama prikazani u nekome konkretnom zanimanju uglavnom perpetuiraju spolne stereotipe. Ženske su junakinje po zanimanju najčešće učiteljice te medicinske sestre. Muški su pak likovi najčešće vozači pa liječnici. Za razliku od 85 % muških glavnih likova (10 vozača, 6 vatrogasaca, 3 kapetana, 3 pilota, 2 graditelja, 2 poštara, detektiv, doktor, drvosječa, general, glumac, krojač, lektor, majstor, moreplovac, mornar, poljoprivrednik, postolar, radnik, ribar, slikar, smetlar, stolar, svirač, tajni agent, trgovac, zvonar), ženski je lik određenoga zanimanja i glavni lik u svega 15 % svih glavnih likova (zemljoradnica, doktorica, papučarica, poštarica, pijanistica, prodavačica, učiteljica, veterinarica, violinistica). Ako u obzir uzmemo voditeljske pozicije kojih je u analiziranim slikovnicama bilo ukupno 8, njihovi su subjekti bile tek dvije žene, i to u ulozi gradonačelnice i ravnateljice. Također, istraživanje je pokazalo da su žene u slikovnicama često gramatički i leksički neprimjetne (Kolega, Ramljak, 2011).

Naime, dokazano je da postoji veza između shvaćanja pojma spola i kognitivnoga razvoja u području prikladnosti zanimanja za muškarce i žene te uglavnom najstereotipnije procjene kod navođenja vlastitih želja vezanih za buduća zanimanja daju najmlađa djeca (Skok, 2006). Na pitanje što žele biti kada odrastu djevojčice najčešće navode djelatnosti poput frizerka, učiteljica, liječnica, glumica i balerina, dok dječaci maštaju o tome da postanu nogometaši, piloti, kapetani, automehaničari i policajci (Skok, 2006). Takvim stajalištima uvelike pridonose priče i uloge s kojima se djeca poistovjećuju. U tome je kontekstu zanimljivo spomenuti i istraživanje koje su u Švedskoj proveli Cecilia Axell i Johan Boström. Njihova analiza sadržaja slikovnica koje su posvećene tehnologiji i tehnološkim izumima pokazala je da je tehnologija nešto što je i u 21. stoljeću pridržano muškarcima. Naime, poruka koju su izdvojili istraživači kao ona koja dominira ovim tipom slikovnica jest da su muški i ženski likovi predstavljeni stereotipizirano, da postoji daleko veća zastupljenost muških likova u slikovnicama koje se bave temom znanosti i tehnologije te da su muškarci „izvor tehnološkog razvoja i korisnici tehnologije. [...] U nekoliko primjera knjiga u kojima se stereotipi osporavaju, i dalje implicitno postoji poimanje spolnih normi“ (Axell i Boström, 2021: 36).

Hamilton i suradnici (2006) zaključili su pak na svome uzorku analize da su novije dječje knjige manje seksističke u svojim prikazima ženskih protagonista u netradicionalnim ulogama, ali ne i muških likova koji se veoma rijetko ili nikad pojavljuju u netradicionalnim ulogama poput njegovatelja ili tajnika. Čini se da je u našem društvu u tome smislu prihvatljivo da djevojčice pokazuju muške osobine, ali ne i obratno, iako je istraživanje Kelly Crisp Paynter (2011) najprodavanijih dječjih knjiga New York Timesa u 2010. pokazalo da su dječaci dvostruko više prikazani kao brižni i skrbni negoli u Hamiltonovu istraživanju iz 2006.

Ono što ohrabruje jest činjenica da „[d]ječji mediji snažno reagiraju na društvene promjene, i to ne samo na način da bi bili ogledalo društva. [...] dječji mediji odražavaju i oblikuju se promjenom društvenih odnosa i odnosa moći među raznim skupinama“ (Baker-Sperry, Grauerholz, 2003: 714). Istraživanja su potvrdila kako se dječji spolni stereotipni stavovi mogu promijeniti korištenjem odabrane spolno neutralne dječje literature (Scot i sur., 1979 prema Trepanier Street, Romatowski, 1999). Istraživanja utjecaja literature na mišljenje predškolske djece također pokazuju kako čitanje literature s likovima u nestereotipnim ulogama smanjuje stereotipno razmišljanje (Ashton, 1983). Jednako tako knjige koje vode računa o tome da ne stereotipiziraju likove prema spolu imaju značajan utjecaj na oblikovanje slike o sebi, samopoštovanje, stavove i ponašanje kod djece (Narahara, 1998). Neka novija istraživanja analize sadržaja nagrađivanih ilustriranih knjiga za malu djecu pokazuju da one „nude mladim djevojkama širi raspon prihvatljivih spolnih uloga za imitiranje i veći izbor osobina ponašanja i aktivnosti koje mogu smatrati prikladnima za usvajanje“ (Oskamp i sur., 1996: 37).

Nekoliko postojećih analiza sadržaja dječjih knjiga feminističkoga predznaka pokazalo je veću vjerojatnost

da sadrže ženske likove koji su neovisni i nositelji su stereotipno muških osobina i uloga, poput automehaničara, te muške likove koji su empatični i nenasilni (Davis, 1984; Diekman, Murnen, 2004; Bartholomaeus, 2016). Istraživanje koje je proveo Wasserberg (2012) u SAD-u s djecom u dobi od 10 i 11 godina pokazalo je da je čitanje dječjih knjiga s djevojčicama i dječacima uključenima u „netradicionalne aktivnosti“ pomoglo učenicima da razbiju neke spolne stereotipe, poput onih koji se odnose na brigu o djeci i sport. Westland je (1993) pak čitala tradicionalne bajke i bajke s izvrnutim netradicionalnim spolnim sadržajem djeci između 9 i 11 godina u Velikoj Britaniji te je zaključila da su djevojčice više voljele priče s neovisnim junakinjama iz netradicionalnih priča, a dječaci tradicionalno neovisne junake (prema Bartholomaeus, 2016).

Frost i Diamond otkrili su da djeca razvijaju manje stereotipne stavove o zanimanjima nakon što su pročitali priče o ljudima koji su se borili protiv spolne diskriminacije (prema Narahara, 1998). Isto tako djeca koja su zamijetila nestereotipna ponašanja kod ženskih likova pokazala su veću preferenciju za netradicionalne ženske poslove što pokazuje da stereotipne i nestereotipne slike utječu na to kako djeca percipiraju poslove i zanimanja (O'Bryant, Corder-Bolz, 1978; Narahara, 1998). Izloženost egalitarnoj literaturi smanjuje stereotipno razmišljanje među djecom i povećava dječje potencijalne profesionalne izbore (Ashby, Wittmaier, 1978; O'Bryant, Corder-Bolz, 1978; Trepanier-Street, Romatowski, 1999). Pozivajući se na Kuykendal i Sturm, Bartholomaeus ipak ističe kako se na račun feminističkih slikovnica i knjiga koje imaju spolno „izvrnute“ uloge javljaju i svojevrsne kritike jer, kako kažu kritičari, korištenjem zamjena spolnih uloga ne stvaraju se „uistinu nove priče i postoji pretpostavka da će djeca vjerojatno odbaciti takve priče“ (Bartholomaeus, 2016: 936).

2. Metodološki okvir istraživanja, ciljevi i uzorak

Glavni ciljevi istraživanja su, na uzorku prigodno odabranih knjiga za djecu i mlade koje su distribuirane na hrvatskome jeziku, a u čijim se naslovima pojavljuju riječi „žena“, „djevojka“ ili bilo koji drugi pokazatelj koji upućuje na priču čiji su glavni likovi ženski i u množini, utvrditi poruke koje takve priče mladim čitateljima i čitateljicama šalju o spolnoj predstavljenosti (1) te potom utvrditi načine na koje takve priče mladim čitateljima šalju poruke o spolnim ulogama i stereotipima (2).

U istraživanju će se kvalitativnom analizom sadržaja prigodno odabranih knjiga za djecu i mlade kreirati okvir za kodiranje s temeljnim istaknutim zanimanjima i osobinama analiziranih ženskih likova u odabranim dječjim knjigama u kojima su žene protagonistice te koji će poslužiti za daljnja istraživanja. Metoda istraživanja koja je odabrana kao najpogodnija s obzirom na namjerni uzorak, postavljenu hipotezu te ciljeve i zadaće istraživanja jest kvalitativna analiza sadržaja odnosno nefrekvencijska analiza sadržaja (Wimmer, Dominick, 2006). Navedena metoda služi za analiziranje značenja (dekodiranje) i povezivanje svih elemenata medijskoga teksta, otkrivanje razloga i načina uporabe određenih elemenata, njihovo stavljanje u kontekst te detektiranje dominantnih obilježja medijske poruke. Ova metoda koristi se u medijskim studijama za otkrivanje povezanosti i obrazaca koji se koriste za opisivanje određene teme, razumijevanje namjera pošiljatelja informacije, ali i razumijevanje načina shvaćanja kod primatelja (Hsieh, Shannon, 2005: 1278–1279). Nadalje, služi i za identifikiranje dominantnih pojava i otkrivanje postojanja marginaliziranih, otkrivanje promjene konteksta s obzirom na vrstu medijskoga teksta i njegovih elemenata te naposljetku i analiziranje mogućih posljedica koncepta određenoga medijskog teksta. Ova metoda sastoji se od četiriju temeljnih koraka koji uključuju formuliranje teme odnosno istraživačkoga problema, potom definiranje uzorka povezanoga uz istraživački problem i pitanja, kodiranje s unaprijed postavljenim kategorijama te interpretaciju prema kategorijama (prema Hesmondhalgh, 2006: 142–145).

Glavna (opća) hipoteza istraživanja glasi: Suvremene priče namijenjene djeci i mladima nadilaze spolna očekivanja i nude spolne uloge koje svjesno teže spolnoj jednakosti, emancipaciji žena i njihovom osnaživanju.

Istraživačka pitanja koja su postavljena za svrhu ovoga istraživanja su:

- 1) Koje su uloge i atributi dani ženskim likovima u knjigama?
- 2) Jesu li ženski likovi predstavljeni u skladu sa specifičnim stereotipnim spolnim uzorcima?
- 3) Jesu li ženski likovi predstavljeni kao snažni uzori za mlade čitatelje?

Uzorak za ovo kvalitativno istraživanje, kao što je napomenuto u ciljevima, uključuju dječje knjige koje u svojim naslovima sadržavaju riječi „žena”, „djevojka” ili bilo koji drugi pokazatelj koji upućuje na priču čiji su glavni likovi ženski i u množini. Odabrani su oni naslovi koji su u navedenim godinama (od 2017. do 2020.) ujedno bili i najistaknutiji, a odgovarali su prije navedenome kriteriju naslova i ženskih utjecajnih protagonista. Budući da je riječ o kvalitativnoj metodi koja odgovara na pitanje zašto, a ne koliko, uzorak je prigodan i namjeran te se ne može generalizirati niti poopćavati. Knjige koje su činile uzorak za ovo istraživanje su: *Priče za laku noć za mlade buntovnice – 100 pripovijedaka o izuzetnim ženama* Elene Favilli i Francesce Cavallo, *Priče za laku noć za mlade buntovnice 2* također Elene Favilli i Francesce Cavallo, *Žene u znanosti – 50 neustrašivih znanstvenica koje su promijenile svijet* Rachel Ignotofsky, potom *Fantastično sjajne žene koje su promijenile svijet* Kate Pankhursts, *Biblija za hrabre djevojčice: pripovijesti o iznimnim ženama iz Biblije* Melisse Alex, *Priče o neustrašivim hrvatskim ženama* Tatjane Barat, *Fantastično sjajne žene koje su ušle u povijest* Kate Pankhurst, *20 iznimnih djevojčica koje su promijenile svijet* Rosalbe Troiano i *Fantastično sjajne žene koje su spasile naš planet* Kate Pankhurst.

Za potrebe istraživanja odabranom metodom kreiran je okvir za kodiranje koji uključuje pet odabranih kategorija pomoću kojih će se provoditi analiza vezana uz dominantna obilježja vezana uz žene-protagonistice. Zadane kategorije postavljene su u skladu s hipotezom i istraživačkim pitanjima, a kroz njih su se istražila:

- 1) Dominantna obilježja žena koja su svojim djelovanjem obilježila dio povijesti.
- 2) Dominantna „muška” zanimanja koja uspješno obavljaju žene ili su ih pokrenula, a društveno i kulturno su predstavljeno kao stereotipno muška.
- 3) Dominantne osobine žena protagonistica koje su posebno istaknute u odabranom uzorku priča za djecu i mlade.
- 4) Dominantan način prikaza žena protagonistica u kontekstu stereotipnih spolnih očekivanja u društvu.
- 5) Dominantna obilježja žena protagonistica koje svojim postignućima i iznimnim doprinosom (za izume, nagrađivane žene, promocija kulture, značajne žene i sl.) mogu postati uzori djeci i mladima.

3. Analiza odabranih dječjih slikovnica i priča za djecu i mlade prema kategorijama postavljenima u okviru za kodiranje i interpretacija rezultata

Kvalitativnom analizom vođenom kategorijama postavljenima u okviru za kodiranje analizirano je devet knjiga te su rezultati kategorizirani onim redoslijedom koji je postavljen u okviru za kodiranje, a koji odgovara i na postavljena istraživačka pitanja. U ovome dijelu najprije će se opisati svaka kategorija sukladno provedenoj analizi te će naposljetku biti odgovoreno na postavljena pitanja kao i glavnu hipotezu istraživanja. Uzimajući u obzir čitav niz pronađenih obilježja koja se mogu svrstati u pojedinu kategoriju, napominjemo kako su za svaku kategoriju izdvojena ona obilježja koja su dominantna i vežu se uz najveći broj žena-protagonistica s navedenim pojašnjenjima i kontekstima u kojima se pojavljuju.

3.1. Dominantna obilježja žena koja su svojim djelovanjem obilježile dio povijesti

U analizi devet odabranih naslova pronađen je čitav niz zanimanja, postignuća i obilježja važnosti žena protagonistica koje su zbog navedenoga ostale pamtljive i obilježile su dio povijesti. Obilježja žena protagonistica relevantnih u povijesti u odabranim pričama za djecu i mlade vežu se za zanimanja i ideje koje su u određenim razdobljima povijesti bile percipirane kao nemoguće i neostvarive, no zbog obilježja protagonistica ipak su se ostvarile. Dominantna su obilježja koja su pronađena (prema kronološkom redoslijedu analiziranih naslova) hrabrost, odvažnost, smjelost, realiziranje ideja do tada nepojmljivih u povijesti (primjerice ideja o letenju, odlasku u svemir, obrani države u ratovima, izvještavanju o zabranjenim temama zbog cenzure, promjena dotadašnjih pravila na dvoru, kroćenje divljih životinja radi njihova očuvanja, istraživanje genskih kromosoma...), potom neustrašivost u realiziranju svojih ideja i snova, snažna upornost i potreba za promjenom postojećih saznanja iz različitih područja (književnost, novinarstvo, astronomija), volja i vjera u nemogućim okolnostima

(poput prirodnih katastrofa, životnih nepovoljnih okolnosti, situacijama beznađa, ratnih okolnosti, bolesti koje su ubijale velik broj ljudi, različiti oblici zabrana za žene i cenzure). Također, među dominantnim obilježjima ističe se i snažna motivacija za ispunjavanjem onoga što društvo smatra nemogućim, a nije utemeljeno na dokazima (primjerice preplivavanje određene morske udaljenosti, prvi odlazak u svemir, prvo prelijetanje oceana, ratna špijunaža radi razotkrivanja afera, ekspedicije neistraženih područja u svijetu, pisanje romana o zabranjenim ili diskutabilnim temama u društvu, prvi pokušaj polaganja vozačkoga ispita u kulturi koja ne podržava žene-vozače, prvi dolazak na vlast žene-faraona). Kao posljednje dominantno obilježje većine žena protagonistica koje su obilježile povijest jest i samoinicijativnost koja se odnosi na sve situacije u kojima ideja žene u društvu nije podržana, čak je mogla biti i zabranjena, no vlastitom organizacijom (primjerice okupljanjem drugih žena, obitelji, osoba sličnih ideja i interesa) i potom aktivnošću i zalaganjem, prvotne su ideje ipak ostvarene i time su obilježile povijest bez obzira na ustaljene društvene norme, zakone i pravila.

3.2. Dominantna „muška” zanimanja koja uspješno obavljaju žene ili su ih pokrenule, a društveno i kulturalno predstavljene su kao stereotipno muška

U svim analiziranim naslovima pronađena su zanimanja i poslovi kojima su se žene bavile, a društveno su se pripisivala muškarcima, kao i ona zanimanja koja se stereotipno smatraju muškima, ali su se njima prve bavile žene. Važnost ove kategorije ogleda se u pripisivanju društvenih očekivanja od žena i muškaraca u kontekstu onoga čime se bave te važnost razumijevanja cjelokupnoga konteksta određenog posla i zanimanja kroz paradigmu spolnih očekivanja od muškaraca i žena. Zanimanja i interesi koji su društveno predodređeni muškome interesu, a koje su započele žene ili ostvarivale uspjehe u njima uključuju žene rendžere, vatrogasce, graditeljice, prve pilotkinje, mačevateljice, urarke, vulkanologinje, vozačice motokrosa ili raketne inženjerke. Kao stereotipno muška prikazana su i zanimanja boksača, špijuna, vulkanologa, informatičara i nogometaša koja se zbog ozbiljnosti ili opasnosti u izvođenju smatraju takozvanim muškim zanimanjima i interesima, no svima navedenima prve su se bavile žene, odnosno djevojke i ostvarile značajne uspjehe kao i pridonijele važnosti zanimanja u kasnijim godinama, iako su većinu društveno „preuzeli” muškarci te se danas smatraju muškim interesima. Također, uz navedena, žene su bile pionirke i u krotiteljstvu divljih životinja, paleontologiji, onkologiji, raketnome inženjerstvu te mačevanju što je dodatan dokaz društveno i kulturalno stereotipnih muških zanimanja koje su popularizirale upravo žene. Također, snaga vjere pri ohrabrivanju muških likova unutar određene pripovijetke i njihova daljnje uspjeha pokazali su snažni ženski likovi koji su pridonijeli daljnjim uspjesima i postignućima muških likova u različitim zanimanjima i poslovima.

3.3. Dominantne osobine žena protagonistica koje su posebno istaknute u odabranome uzorku priča za djecu i mlade

Čitatelje, a osobito čitateljice u odabranim se naslovima poziva na dodatno razmatranje istaknutih osobina prema kojima su žene protagonistice prepoznatljive i značajne. Osobine su stoga izdvojene kroz analizu prema kriteriju naglašavanja s ciljem obraćanja publici i poticanju na njihovu usvajanje. Dominantne osobine žena protagonistica koje se osobito ističu su hrabrost, snažna vjera, odvažnost u pokretanju ideja, zanimanja i ostvarivanju ciljeva nedovoljno prihvaćenih u društvu s krajnjim pozitivnim završetkom. Takvim pristupom likovi žena protagonistica u odabranim naslovima promiču pozitivne vrijednosti, ustrajnost, motivaciju, a osobito krajnji pozitivan ishod potkrijepljen osobnim dostignućima u vremenima i društvima te kulturama u kojima njihova nastojanja i ponašanja nisu bila prihvatljiva.

3.4. Dominantan način prikaza žena protagonistica u kontekstu stereotipnih spolnih očekivanja u društvu

Žene protagonistice u odabranim su naslovima prikazane i u odnosu na vladajuća stereotipna spolna društvena očekivanja što dodatno može odgovoriti na pitanje jesu li uspješne i značajne žene uvijek odstupale od

navedenih očekivanja ili tek djelomično te je li im takozvana uklopljenost u spolna očekivanja u društvu pridonijela ili odmogla u ostvarivanju onoga što su htjele. Stoga je bilo važno razumjeti kontekst načina na koji su žene protagonistice prikazane s obzirom na stereotipno pripisivanje spolnih uloga muškarcima i ženama u društvu. Način prikaza koji je prevladavao jesu žene protagonistice koje su se odupirale nametnutim spolnim ulogama te se njima nisu vodile već su situacije i želje te potencijalne uspjehe ostvarivale sukladno osobnim mogućnostima i u cijelosti nevezano za spolne uloge ili spolna očekivanja koja su u kontekstu analiziranih deset naslova, bila tek sporedno obilježje.

3.5. Dominantna obilježja žena protagonistica koje svojim postignućima i iznimnim doprinosom (za izume, nagrađivane žene, promocija kulture, značajne žene i sl.) mogu postati uzori djeci i mladima

Dominantna obilježja žena protagonistica i njihovih iznimnih doprinosa koji bi mogli postati uzor djeci i mladim čitateljima ogledaju se kroz žene koje su zbog društvenih okolnosti i neprihvatanja ravnopravnosti ipak uspjele ostvariti željeno zanimanje poput, primjerice, spisateljice Isabel Allende koja je u tadašnjoj čileanskoj kulturi bila neprihvaćena samo zato jer je žena. No, do svoga željenog zanimanja došla je kada je prva dobila priliku intervjuirati Pabla Neruda te naposljetku postala žena-uzor. Još jedan od izdvojenih primjera balerina je Ana Pavlova koju su za odrastanja u internatu obilježili epiteti da je krhka i slabašna, no tijekom osam godina obrazovanja te epitete zamijenili su hrabrošću i čeličnim duhom i voljom da postane uspješna balerina što je i ostvarila, osobito kroz uloge u nekim od najpoznatijih baleta poput Labuđega jezera, Pepeljuge i Giselle. U vrijeme kada je bilo nezamislivo da žene studiraju medicinu rođena je i buduća prva hrvatska liječnica Milica Šviglin Čavov koja je unatoč brojnim predrasudama uspjela završiti studij medicine unatoč zabrani rada u Hrvatskoj te se zaposlila u Njemačkoj i Bugarskoj. Zbog njezine upornosti i niza uspjeha koje je ostvarila dobila je i prvu ponudu hrvatskih novina za veliki intervju i svojevrsnu priznatost odabranoga poziva. Iako su navedeni tek neki od primjera, važno je napomenuti da su u svim navedenim naslovima pronađene žene-protagonistice koje mogu postati uzor djeci i mladima zbog detaljnih opisa svih izazova s kojima su se susretale na putu koji su odabrale, ali i načina na koji su ipak ostvarile uspjeh.

Prema navedenom i analiziranom glavna (opća) hipoteza u cijelosti je potvrđena jer suvremene priče namijenjene djevojkama kroz odabrane naslove pokazale su da nadilaze spolna očekivanja i nude spolne uloge koje svjesno teže spolnoj jednakosti, emancipaciji žena i njihovu osnaživanju. Kada je riječ o postavljenim istraživačkim pitanjima, analizom su utvrđene uloge i atributi koji su djevojkama dani u odabranim knjigama (1), nadalje djevojke ipak nisu predstavljene u skladu sa specifičnim stereotipnim spolnim uzorcima što je bilo drugo istraživačko pitanje (2) te su predstavljene kao snažni uzori za mlade čitatelje što je odgovorilo na posljednje, treće istraživačko pitanje (3).

Zaključak

Paradigma tradicionalnih dječjih književnih ostvarenja kvalitativno se i kvantitativno promijenila pojavom novih narativa u 21. stoljeću u kojima su protagonistice žene koje su zaslužne za brojne povijesne, znanstvene, umjetničke i ine dosege i otkrića, a u kojima se naglasak stavlja na njihovu samosvijest, inteligenciju, sposobnosti koje prkose spolnim ulogama i stereotipima. Iako još u razvoju, njihov uspjeh nije nezanemariv te je pokretač potpuno nove ere književnosti za djecu i mlade, ako ne i novog podžanra dječje književnosti.

Žene protagonistice tako su stavljene u do sada novi format samostalnosti, hrabrosti, prvih postignuća u određenom području, ali i tzv. preuzimanja dosada smatranih „muških” poslova poput poštarica, pilota, političara, gusara, urara, rendžera, vatrogasaca i brojnih drugih koje su zapravo započele upravo žene. Mnoge od žena, koje su svojim djelovanjem i životom postale i povijesne ličnosti te koje se spominju u odabranim slikovnicama i knjigama, nisu do sada bile poznate široj javnosti, a napose djeci i mladima, te se sada i kroz književnost za djecu i mlade nastoji ispraviti ta povijesna nepravda. Upravo stoga što je riječ o faktografskim pričama, one se itekako nude kao uzor i modeli za imitiranje djevojčicama i djevojkama koje u prikazanim ženskim likovima

mogu pronaći poticaj i ohrabrenje da slijede svoje snove i želje koje više nisu zasnovane na spolnim ulogama i očekivanjima.

Djeca i mladi koji čitaju slikovnice i priče ovakvih sadržaja kao prvo bivaju suočeni s većim rasponom zanimanja kojima se u životu mogu baviti, ali i slikom svijeta koja ne ograničava na temelju roda kojemu pripadamo. Djevojčice i djevojke napokon imaju mogućnost poistovjetiti se sa ženskim likovima koji su nositelji radnje, aktivni, djelatni, ostvaruju životne ciljeve, iznimni su i hrabri u onome što rade te prkose spolnim stereotipima u raznim povijesnim i društveno-kulturnim razdobljima. Hamilton i suradnici u svome su velikome i često citiranome istraživanju prikaza spolnih uloga i stereotipa u dječjoj književnosti 2006. godine zaključili sljedeće: „Kada bismo živjeli u egalitarnom društvu koje visoko vrednuje žene i tradicionalno ženstvene kvalitete, tada bi se priče o djevojkama i ženama, bilo da su likovi prikazani u tradicionalnim, netradicionalnim ili mješovitim/neutralnim ulogama, prodavale kao i knjige o dječacima i muškarcima. S druge strane, ako je akcija ta koja prodaje knjige o dječacima, šira zastupljenost djevojčica u aktivnim ulogama izvan kuće mogla bi učiniti knjige za djevojčice popularnijim i među djevojčicama i dječacima.“ (Hamilton i sur., 2006: 763–764). Uzevši u obzir sve brojniju literaturu za djecu i mlade sa ženama protagonisticama radnje koje možemo vidjeti na policama knjižara i knjižnica, možemo predmnijevati da je došlo do kvantitativne i kvalitativne promjene u posljednjemu desetljeću što je dovelo do jednoga gotovo novoga podžanra u dječjoj literaturi, a tiče se žena koje su zadužile i promijenile povijest, u kojima se naglasak stavlja na njihovu samosvijest, hrabrost, inteligenciju, tj. sposobnosti kojima prkose spolnim ulogama i stereotipima.

Iako se time nismo bavile u analizi odabranih slikovnica i knjiga, sve su one bogato opskrbljene i ilustracijama koje, posebno čitateljima i čitateljicama mlađega uzrasta, mogu dodatno i vizualno dočarati važne žene koje su zadužile povijest. Upravo je često ilustracija ta koja odaje hrabrost, odvažnost i samopouzdanje lika (Vandergrift, 1995: 63), dok „[s]like likova iz priča omogućuju djeci utvrditi svoje osjećaje, emocije i reakcije dok promatraju facijalne ekspresije, držanje tijela itd.“ (Narahara, 1998: 7). Stoga smatramo da bi u nekom budućem istraživanju bilo važno analizirati ilustracije kako bi se utvrdilo odmiču li se i one od spolno stereotipiziranoga prikazivanja ženskih likova u literaturi za djecu i mlade.

Tema dječje književnosti i spolnih uloga ulazi u sferu medijske pedagogije i medijske pismenosti. Budući da „[s]likovnice nude maloj djeci resurs koji proširuje njihov svijet, povezuju ih s vrijednostima društva i pomažu im definirati tko su“ (Narahara, 1998: 15) te djeci mogu biti „vodič u pronalaženju vlastitog mjesta u svijetu“ (O’Neil, 2010: 42), odgovornost u tome kontekstu snose tekstopisci koji stvaraju sadržaj za djecu i mlade, izdavači koji taj sadržaj objavljuju te roditelji i učitelji koji biraju kojim će medijskim sadržajima izlagati djecu.

Literatura

- Allen, Annc et al. 1993. "Changes in Sex-Role Stereotyping in Caldecott Medal Award Picture Books 1938– 1988". *Journal of Research in Childhood Education*. Vol. 7. 67–73.
- Alex, Melissa. 2019. *Biblija za hrabre djevojčice: pripovijesti o iznimnim ženama iz Biblije*. Verbum: Split.
- Anderson, David; Hamilton, Mykol. 2005. "Gender Role Stereotyping of Parents in Children's Picture Books: The Invisible Father". 2005. *Sex Roles*. Vol. 52. No. 3/4. 145–151.
- Ashby, M. S. i Wittmaier B. C. 1978. "Attitude Changes in Children After Exposure to Stories About Women in Traditional or Nontraditional Occupations". *Journal of Educational Psychology*. Vol. 70. No. 6. 945–949.
- Ashton, Eleanor. 1983. "Measures of Play Behavior: The Influence of Sex-Role Stereotyped Children's Books". *Sex Roles*. Vol. 9. 43–47.
- Axell, Cecilia; Boström, Johan. 2021. "Technology in Children's Picture Books as an Agent for Reinforcing or Challenging Traditional Gender Stereotypes". *International Journal of Technology and Design Education*. Vol. 31. 27–39.
- Bacchilega, Cristina. 1993. "Perspectives on the Innocent Persecuted Heroine in Fairy Tales". *Western Folklore*. Vol. 52. No. 1. 1–12.
- Baker-Sperry, Lori; Grauerholz, Liz. 2003. "The Pervasiveness and Persistence of the Feminine Beauty Ideal in Children's Fairy Tales". *Gender & Society*. Vol. 17. No. 5. 711–726.
- Barat, Tatjana. 2019. *Priče o neustrašivim hrvatskim ženama*. Iris Illyrica: Zagreb.
- Bartholomaeus, Clare. 2015. "'Girls Can Like Boy Toys': Junior Primary School Children's Understandings Of Feminist Picture Books". *Gender and Education*. Vol. 28. No. 7. 1–16.
- Collins, Laura J; Ingoldsby, Bron B.; Dellmann, Mary M. "Sex-Role Stereotyping in Children's Literature: A Change From the Past". 1984. *Childhood Education*. Vol. 60. No. 4. 278–285.
- Crisp, Thomas; Hiller, Brittany. 2011. "'Is This a Boy or a Girl?': Rethinking Sex-Role Representation in Caldecott Medal-Winning Picturebooks 1938–2011". *Children's Literature in Education*. Vol. 42. No. 3. 196–212.
- Creany, Anne Drollet. 1995. "The Appearance of Gender in Award-Winning Children's Books". Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association. Chicago.
- Davies, Bronwyn. 2003. *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*. Hampton Press. Cresskill.
- Davis, Albert J. 1984. "Sex-Differentiated Behaviors in Non-Sexist Picture Books". *Sex Roles*. Vol. 11. 1–15.
- Diekman, Amanda B.; Murnen, Sarah K. 2004. "Learning to Be Little Women and Little Men: The Inequitable Gender Equality of Nonsexist Children's Literature". *Sex Roles*. Vol. 50. No. 5. 373–385.
- Dougherty, Wilma H.; Engel, Roselind E. 1987. "An 80's Look for Sex Equality in Caldecott Winners and Honor Books". *Reading Teacher*. Vol. 40. No. 4. 394–398.
- Ellefsen, Karen Lynn. 2015. "Content Analysis of Archetypal Portrayal of Females in Picture Books Read in Preschool Classrooms". *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. 881.
<https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/881> (pristupljeno 17. prosinca 2022.)
- Favilli, Elena, Cavallo, Francesca. 2017. *Priče za laku noć za mlade buntovnice – 100 pripovijedaka o izuzetnim ženama*. Znanje. Zagreb.
- Favilli, Elena, Cavallo, Francesca. 2018. *Priče za laku noć za mlade buntovnice 2*. Znanje. Zagreb.
- Goldstone, Bette; Labbo, Linda. 2004. "The Postmodern Picture Book: A New Subgenre". *Urbana*. Vol. 81. No. 3. 196–204.
- Gooden, Angela; Gooden, Mark. 2001. "Gender Representation in Notable Children's Picture Books: 1995–1999". *Sex Roles*. Vol. 45. No. 1–2. 89–101.
- Hamelink, Cees. 2015. *Global Communication*. Sage. London.
- Hamilton, Mykol et al. 2006. "Gender Stereotyping and Under-Representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: a Twenty-First Century Update". *Sex Roles*. Vol. 55. No. 11. 757–765.
- Hesmondhalgh, David. 2006. "Discourse analysis and content analysis". In: *Analyzing Media Texts*. Eds. Marie Gillespie & Jason Toyne. Open University Press. New York. 119–156.
- Hsieh, Hsiu-Fang; Shannon, Sarah. 2005. "Three approaches to qualitative content analysis". *Qualitative health research*. Vol. 15. No. 9. 1277–1288.
- Ignatofsky, Rachel. 2018. *Žene u znanosti – 50 neustrašivih znanstvenica koje su promijenile svijet*. Školska knjiga. Zagreb.

- Kåreland, Lena. 2013. "The story of Swedish Picture Books". In: *Contemporary Swedish illustrators. Sweden guests of honour in Bologna*. Ed. Ylva Lagercrantz Spindler. Swedish Arts Council. Stockholm. 7–21.
- Kinman, Judith R.; Henderson, Darwin. 1985. "An Analysis of Sexism in Newbery Medal Award Books from 1977 to 1984". *The Reading Teacher*. Vol. 38. No. 9. 885–889.
- Kolega, Maja; Ramljak, Ozana; Belamarić, Jasna. 2011. „Što ću biti kad odrastem? Analiza zanimanja u dječjim slikovnicama“. *Magistra Iadertina*. Vol. 6. Br. 1. 25–35.
- Kortenhaus, Carole M.; Demarest, Jack. 1993. "Gender role stereotyping in children's literature: An update". *Sex Roles*. Vol. 28. No. 3–4. 219–232.
- Lieberman, Marcia R. 1972. "‘Some Day My Prince Will Come’: Female Acculturation through the Fairy Tale". *College English*. Vol. 34. No. 3. 383–395.
- Maccoby, Eleanor E.; Jacklin, Carol N. 1974. *The psychology of sex differences*. Stanford University Press. Stanford.
- Mattix Foster, April; Sobolak, Michelle. 2014. "Focus on Elementary: The Gender Journey in Picturebooks: A Look Back to Move Forward". *Childhood Education*. Vol. 90. No. 3. 229–233.
- Narahara, May M. 1998. *Gender Stereotypes in Children's Picture Books*. ERIC Clearinghouse: Washington D. C.
- McCabe, Janice et al. 2011. "Gender in Twentieth-Century Children's Books: Patterns of Disparity in Titles and Central Characters". *Gender & Society*. Vol. 25. No. 2. 197–226.
- O'Bryant, Shirley; Corder-Bolz, Charles. 1978. "The effects of television on children's stereotyping of women's work roles". *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 12. No. 2. 233–244.
- O'Neil, Kathleen. 2010. "Once upon Today: Teaching for Social Justice with Postmodern Picturebooks". *Children's Literature in Education*. Vol. 41. No. 1. 40–51.
- Oskamp, Stuart; Kaufman, Karen; Wolterbeek, Liana. 1996. "Gender role portrayals in preschool picture books". *Journal of Social Behavior & Personality*. Vol. 11. No. 5. 27–39.
- Pankhurst, Kate. 2018. *Fantastično sjajne žene koje su promijenile svijet*. Profil. Zagreb.
- Pankhurst, Kate. 2019. *Fantastično sjajne žene koje su ušle u povijest*. Profil. Zagreb.
- Pankhurst, Kate. 2020. *Fantastično sjajne žene koje su spasile naš planet*. Profil. Zagreb.
- Paynter, Kelly Crisp. 2011. "Gender Stereotypes and Representation of Female Characters in Children's Picture Books". Doctoral Dissertations and Projects. 464. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/464> (pristupljeno 17. prosinca 2022.)
- Peterson, Sharyl B.; Lach, Mary. 1990. "Gender Stereotypes in Children's Books: Their Prevalence and Influence on Cognitive and Affective Development". *Gender and Education*. Vol. 2. No. 185–197.
- Serbin, Lisa A.; Powlishta, Kimberly; Gulko, Judith. 1993. "Sex roles, status, and the need for social change". *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Vol. 58. No. 2. 93–95.
- Reynolds, Kimberley. 2011. *Children's Literature: A Very Short Introduction*. Oxford Academic: Oxford.
- Richardson, Arthur. 1998. "Sex-role orientation: Differences among students and teachers". *Social Behavior and Personality*. Vol. 16. No. 2. 165–168.
- Mills, Shirley J.; Pankake, Anita; Schall, Janine. 2010. "Children's Books as a Source of Influence on Gender Role Development: Analysis of Female Characters Using Jung's Four Archetypes". *Journal of Women in Educational Leadership*. Vol. 8. No. 2. 99–117.
- Tognoli, Jerome; Pullen, Jane; Lieber, Judith. 1994. "The privilege of place: Domestic and work locations of characters in children's books". *Children's Environments*. Vol. 11. No. 4. 272–280.
- Trepanier-Street, Mary; Romatowski, Jane. 1999. "The Influence of Children's Literature on Gender Role Perceptions: A Reexamination". *Early Childhood Education Journal*. Vol. 26. No. 3. 155–159.
- Troiano, Rosalba. 2020. *20 iznimnih djevojčica koje su promijenile svijet*. Begen: Sv. Klara – Zagreb.
- Turner-Bowker, Diane M. 1996. "Gender stereotyped descriptors in children's picture books: Does 'curious Jane' exist in the literature?". *Sex Roles*. Vol. 35. No. 7–8. 461–488.
- Vandergrift, Kay E. 1995. "Female Protagonists and Beyond: Picture Books for Future Feminists". *Feminist Teacher*. Vol. 9. No. 2. 61–69.
- Wasserberg, Martin J. 2012. "‘Being it no matter what anyone else think about it’. Combating Gender Bias with nontraditional

- Literature in an Urban Elementary Classroom“. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*. Vol. 14. No. 1. 1–9.
- Weitzman, Lenore et al. 1972. “Sex-Role Socialization in Picture Books for Preschool Children“. *American Journal of Sociology*. Vol. 77. No. 6. 1125–1150.
- Westland, Ella. 1993. “Cinderella in the Classroom. Children’s Responses to Gender Roles in Fairy-tales“. *Gender and Education*. Vol. 5. No. 3. 237–249.
- Williams, Allen et al. 1987. “Sex Role Socialization In Picture Books: An Update“. *Social Science Quarterly*. Vol. 68. No. 1. 148–156.
- Yeoman, Elizabeth. 1999. “How Does It Get into my Imagination??: Elementary school children’s intertextual knowledge and gendered storylines“. *Gender and Education*. Vol. 11. No. 4. 427–440.

BRAVE NOVEL WORLD: A NEW FACE OF GIRLS AND GIRLHOOD IN THE CONTEMPORARY CHILDREN’S NARRATIVE

Children’s literature is a form of mass communication through which social and cultural values are transmitted revealing a lot about the time in which it was created. The content of literature for children and young people can influence children’s perception of the world and of themselves, it tells us what the society of a certain era considers appropriate behaviour for women and men and what gender roles it assigns to them. Research in this area began to be carried out from the 70s of the last century onwards and showed that children’s picture books and literature for young people often abound in gender stereotypes and traditional gender roles and that female characters are far less present than male characters, in limited roles, occupations and behaviours (Vandergrif, 1995; Oskamp et al., 1996; Trepanier-Street and Romatowski, 1999; Hamilton, 2006; Crisp and Hiller, 2011. etc.). However, in the last decade there has been a change in the way male and female characters are portrayed so that postmodernist children’s literature is changing gender stereotypes and questioning the validity of conventional social norms. By conducting a non-frequency qualitative analysis of the content of selected picture books and stories for children and young people that have female protagonists, and are based on the biographies of influential female characters throughout history, we want to find out what message these stories send to young readers about gender representation, gender roles and stereotypes, and the characteristics of women heroine of stories for children and young people.

Key words: children’s literature, gender stereotypes, gender roles, girls, heroines

Danijela SUNARA-JOZEK – Katarina FRANJO

TERAPEUTSKI UČINAK INTERPRETACIJE KNJIŽEVNOGA OPUSA ĐURE SUDETE

Cilj je ovoga rada istražiti terapijski učinak opusa Đure Sudete na samoga autora, na učenike viših razreda osnovne škole te na skupinu odraslih polaznika Sudetine radionice koja je organizirana u svrhe ovoga istraživanja. Polaznici radionice bili su učenici 6. i 8. razreda te učitelji Osnovne škole prof. Franje Viktora Šignjara, Virje. U istraživanju je korištena metoda analize sadržaja Sudetinih pjesama i fantastične pripovijesti *Mor* te metoda anketiranja. Analizom sadržaja Sudetinih pjesama i pripovijesti *Mor* opisana je povezanost Sudetina bolesna tijela, ranjivosti i nezadovoljstva s odabirom jezičnih elemenata, sintakse i govornih vrednota kojom se koristio kao terapijom. Anketom otvorenoga tipa ispitan je terapijski učinak koji Sudetina književnost ima na učenike osnovnoškolske dobi te učitelje osnovne škole. Teorijski je okvir razmatranju ovoga rada biblioterapija kao „psihološki proces dinamične interakcije između osobnosti čitatelja i literature korištene za osobni rast i razvoj“ (Radenović, 2014: 6).

Ključne riječi: čitanje i duhovnost, Đuro Sudeta, literarna biblioterapija, odrasla dob, osnovna škola

Uvod

Đuro Sudeta bio je hrvatski književnik i virovski učitelj čiji je kratak život obilježilo bogato književno stvaralaštvo koje je nastalo kao svojevrсна autorova autoterapija s obzirom na bolest i tjelesno stanje. Sudeta je ekspresionistički pjesnik i polazište književnoga stvaranja nalazi se u duši samoga stvaratelja. Njegovo najpoznatije djelo fantastična je pripovijest *Mor* u kojoj se pojavljuju fantastične i natprirodne motivske odrednice koje upečatljivo obilježavaju cijelo djelo. Čitateljima je ostavio lirske pjesme čiji stihovi nakon čitanja imaju „psihološki proces dinamične interakcije između osobnosti čitatelja i literature korištene za osobni rast i razvoj“ (Radenović, 2014: 6). Tematsko-motivska orijentacija Sudetina pjesništva su: ljubav, vjera, bolest, smrt i priroda. Pjesme su lirsko-narativnoga karaktera i dijalog su s Bogom i čovjekom te je njegov književni opus sazdan na pobuni protiv nečovječnosti. „Nemirni suputnik smrti i nostalgične čežnje za zdravljem, Sudeta se nemirno zaustavio na svojim doživljajima i stvarao u nedosanjanim sanjama“ (Šimundža, 2005: 256). Unatoč pomalo teškim tematsko-motivskim preokupacijama njegove su pjesme intimističke i elegične, ali iz njih izvire iznimna govornost i komunikativnost. Činjenica je, koju navodi Šimundža (2005), da Sudeti poezija biva utočištem od vanjskoga svijeta, od ljudi, od bolesti, ali u njima isto tako iščitavamo želju za komunikacijom sa svima od kojih bježi, ali i s Bogom, prirodom, onima do kojih mu je stalo te s onima kojima je do njega stalo (čitateljima). Koliko je njegova želja za komunikacijom jaka, govori u svojim pismima koja je upućivao svojim suvremenicima: I. Horvatu, J. Cvrtili, J. Vrani, M. Ujeviću, I. Vujčić-Laszowski, C. Debač, bratu Mati, bratovoj ženi Zlati. Tako u pismu Zlati Sudeta 18. X. 1922. piše ovako:

„Primio sam kartu i list. To od Tebe (a od Mate jednu kartu). Nemam ih pri ruci – no nečega se sjećam – a to je i glavno da odgovorim. Odgovaram! A kad odgovaram: odgovaram: sam sebi i između sebe, kad nemam više na što da mislim. A što mislim. [...] Da bar imam s kim koju rieč da progovorim? Ali ni s kim.“ (Cit. prema: Pejić, 2006).¹

U pismu Ivi Horvatu 7. VII. 1926. otkriva svoje teško emocionalno stanje i način na koji se bori s tim – pisanjem dječjih priča.

„Ja sam malo žalostan, malo bolestan, puno neshvaćen, puno izpaćen. [...] Ja sam očajno neshvaćen – i očajno sam. [...] Nikuda ne zalazim. Ležim po vazdan, malo sviram na harmonij. To mi je sve! Pripremam knjižicu dječjih priča ‘Anđeo.’“ (Cit. prema: Pejić, 2006).

¹ Sudetina pisma u digitalnoj knjizi 2006. objavio je Ilija Pejić kao završni korak projekta *Od pretiska do elektroničke knjige – digitalizacija zavičajne baštine* povodom 100. obljetnice Sudetina rođenja.

Ako izostaje komunikacija s ljudima, Sudeta komunicira s čitateljima pišući djela. S obzirom na životne nedaće i opaku bolest koja ga je ograničavala, Sudeta je u književnosti pronašao utjehu. U svojim je djelima (pogotovo pjesmama koje je uglavnom pisao) iznosio svoja razmišljanja i osjećaje te mu je pisanje bila terapija ne bi li lakše prevladao krize i teške trenutke. U pjesmama vrlo često zaziva sugovornika kojemu iznosi svoje boli, tuge, probleme, nezadovoljstva i na taj način barem malo olakšava sve što ga muči. Iako vrlo često nema s kim uživo podijeliti ono što mu je u mislima i na duši, u pjesmama stvara sugovornike i otvoreno progovara o svemu. Osim Boga sugovornici su mu i stvarne osobe iz njegova života (majka, Katarina, Mara, Mala), ali i priroda (boje, ptice, kukci, bube, šume, vjetrovi, polja...). Upravo je pjesma *Raširih ruke* primjer pjesme u kojoj komunicira s Bogom, ljudima i prirodnim pojavama vrlo otvorena srca pozitivno prihvaćajući sve što mu se događa.

*Raširih ruke: pogledajte, boje –
 sestrice moje, ptice, kukci, bube.
 Svu noć će kose vijoriti moje,
 svu noć će usne moje da vas ljube.*

(Sudeta, 1943a: 167)

U pjesmi *Neznanka* obraća se nepoznatoj osobi, ili osjećaju, ili situaciji koja, po onome što piše, dolazi k njemu u nekim teškim trenutcima, čak kada ga i nada potpuno ostavlja, kada misli da je kraj. Njemu je to nešto ili netko spas u naizgled bezizlaznoj situaciji.

NEZNANKA

*Ja ne znam lica tvojega
 nit korak poznam tvoj –
 jesi l' mi brat il sestrice
 ili si strah tek moj?*

*Al svake noći umorne,
 u ponoć goraku zlu,
 kada me nada ostavlja,
 ti si pred vratima tu.*

(Sudeta, 1943b: 76)

Cilj je ovoga rada istražiti terapijski učinak odabranoga opusa Đure Sudete na autora, učenike viših razreda Osnovne škole prof. Franje Viktora Šignjara, Virje (6. i 8. razred) i skupinu odraslih polaznika Sudetine radionice (zaposlenici škole). Provedena je grupna aktivnost (voljna) zdravih osoba u društvenome prostoru. Mjerni instrument, kojim je provedena analiza, Sudetina je pjesma *Raširih ruke* te je provedena anketa otvorena tipa nakon čitanja pjesme. Za analizu je odabrana pjesma koja je prikladna i razumljiva različitim dobnim skupinama da bi se utvrdio njezin usporedni terapijski utjecaj. Provedene su dvije radionice: na prvoj radionici bilo je nazočno 12 učenika, a drugoj 35 odraslih.

1. Terapijski učinak književnoga opusa Đure Sudeta

Pojam *biblioterapija* osmislio je prezbiterijanski svećenik Samuel McChord Crothers koji je pacijentima čitao biblijske tekstove te tekstove svjetske književnosti. Uočio je zdravstveno poboljšanje kod svojih pacijenata nakon čitanja i slušanja književnoga teksta. Biblioterapiju je definirao „kao metodu za primjenu književnosti u radu s ljudima kojima je bila potrebna duhovna ili psihološka pomoć” (Cit. prema: Piskač, 2016: 62). Psihoana-

litičari se više bave teorijskim aspektima djelovanja književnosti na ljudsku psihu dok se biblioterapija usredotočuje na samu praksu (djelovanje književnih tekstova na ljudsku psihu). Sudeta je sebi pomagao pisanjem kada je bolest uznapredovala, a danas njegovi književni tekstovi djeluju na ljudsku psihu.

1.1. Literarna biblioterapija

Procesom literarne biblioterapije želi se postići da čitatelj prepozna i objasni emocije književnoga lika ili lirskoga subjekta pri čemu razvija suosjećanje (posebice ako je riječ o negativnim emocijama), ali čitatelj nema osjećaj da se zadire u njegove emocije i njegov emocionalni život. Vođen literarnim biblioterapeutom, čitatelj prepoznaje misli, emocije i ponašanje književnoga lika s ciljem razmjene iskustva pri čemu čitatelj može osvijestiti i vlastite emocije. Primjenjiva je i na djecu i odraslih. „Psihoanalitička kritika i literarna biblioterapija imaju svojih sličnosti i razlika, no obje idu za tim da otkriju na koji se način psihički svijet reflektira u društvenim činjenicama sustava književnosti”, istaknuo je Piskač (2016: 64). On u svojoj knjizi *O književnosti i životu: primjena načela literarne biblioterapije u čitateljskoj praksi* detaljno raspravlja o podvrstama biblioterapije s obzirom na metode primjene, vrstu predloška i primarne korisnike.

„Stoga se ovdje smatra kako je *terminus technicus: literarna biblioterapija* novi izraz te znatno distinktivniji zbog toga što naziv isključuje razvojnu *psihologiju*, stavlja naglasak na uporabu *književnih (literarnih)* tekstova te rabi svoju metodu koja se razlikuje od metode ostalih oblika primjene biblioterapije. Naime, uz standardnu biblioterapijsku metodu stjecanja uvida putem *identifikacije* i *katarze*, literarnoj je biblioterapiji kao zasebnoj metodi uz identifikaciju i katarzu pridodan i tzv. *MED ciklus* (proces međusobne motivacije misli, emocija i događaja u književnih likova).” (Piskač, 2018: 17).

Provedena terapija Sudetinim stihovima pripada *literarnoj biblioterapiji* kao tipu terapije u kojoj se „isključivi naglasak stavlja na uporabu književnosti” (Piskač, 2018: 18). Kao što dalje navodi Piskač, „riječ *terapija* se rabi u kontekstu njegovanja *zdravoga uma* kako bismo bili još uspješniji kao ljudska bića” (Piskač, 2018: 18). Na tragu navedenoga *literarna biblioterapija* može se primjenjivati u odgojno-obrazovnim ustanovama, a odabrani Sudetini tekstovi pokazali su se prikladnima za provođenje ove vrste terapije.

„S obzirom na različite učinke koje čitanje ima na čitatelja, Douglas Waples sa suradnicima izdvojio je pet vrsta čitanja: korisno čitanje (čitatelj nešto nauči), prestižno čitanje (čitanje koje utječe na ugled i samopoštovanje čitatelja), potkrijepljeno čitanje (čitanje koje uključuje čitateljeva osobna motrišta i odnose), estetsko čitanje (čitatelj doživljava ljepotu s obzirom na estetski učinak) i opuštajuće čitanje (čitanje za odmor i razonodu). U okvir biblioterapije po Waplesu ulaze prestižno i potkrijepljeno čitanje. Pozitivno samopoštovanje i samospoznaja je cilj svake terapije.” (Mikuletić, 2010: 135).

Čovjek je društveno biće, a svjedoci smo da se ljudi sve više osamljuju unatoč vrlo povezanome svijetu (u vrlo kratkome vremenu možemo biti svugdje sa svima). Ljudi su mobilniji, dostupniji, povezaniji, aktivniji nego prije, ali je čovjeku, više nego ikada, potrebna komunikacija, pripadnost, sigurnost. Čovjek je jedinka koja treba društvo da bi se u potpunosti realizirala. Luhmann (1996) razvija teoriju društvenih sustava u kojoj je središnji pojam *autopoeiza* (samoproizvodnja) koja je svojstvena biljkama (one iz vlastitih stanica stvaraju nove stanice) te smatra da je isto moguće i u društvenim te psihičkim sustavima. „Živi se sustavi reproduciraju na temelju reprodukcije života, društveni se sustavi reproduciraju na temelju komunikacije, a psihički se sustavi reproduciraju na temelju misli.” (Cit. prema: Piskač, 2016: 64). Zato je u društvu iznimno važna komunikacija kojom će se stvarati, umnažati i preoblikovati značenja koja čine društvene sustave održivima. Iako su po definiciji *autopoeitički* sustavi zatvoreni i *samoodrživi*, potrebna im je dodatna energija izvana. Čovjek je također *samoodrživ* i opstat će koristeći vlastite resurse, ali je kvaliteta čovjekova života na višoj razini prima li ono što mu je potrebno iz drugih sustava i daje drugim sustavima ono što mu ne treba.

1.2. Književni tekst – ishodište literarne komunikacije

Vratimo li se na početak rasvjetljavanja pojma biblioterapije, uočavamo da je u središtu književni tekst koji analizom i interpretacijom želi postići razumijevanje odnosa teksta i čitatelja te komunikaciju i međusobno djelovanje književnosti i ljudske psihe. Koristeći komunikacijske pojmove, razumijevanje možemo objasniti na sljedeći način: „Informacija se pak definira kao *izbor iz nekog repertoara*, a poruka kao *izbor razloga* za komunikaciju, odnosno kako i zašto se nešto govori. Razumijevanje pak označava *stupanj razlike između* informacije i poruke.” (Piskač, 2016: 67). Cilj je komunikacije svakako razumijevanje koje počiva u primatelju, a da bi se ono postiglo, „ono što se pripoćuje mora se razlikovati od onoga kako i zašto se pripoćuje” (Piskač, 2016: 67).

Da bi se ostvario međuodnos psihičkoga i društvenoga sustava, potrebna je komunikacija. Psihički sustav daje značenja riječima; one ne postoje i ne predstavljaju ništa društvenome sustavu ako im se ne da značenje i emocija. Psihički sustav misli pretvara u riječi. Jezik pripada društvu, ali on ne bi imao svoju svrhu bez čovjeka, odnosno sustavi (i društveni i psihički) bili bi upitni bez čovjeka.

„Književnost nudi upravo idealnu mogućnost konvergiranja znanja o emocijama zbog toga što ne podrazumijeva trenutačni utjecaj na svakodnevni život, no s druge pak strane te utjecaje može izvršiti u idealnom trenutku za njihovu spoznaju. U biti se sve svodi na razumijevanje svijeta književnosti koji se temelji na transformaciji podsvjesnih želja i strahova u sliku svijeta koja je potaknuta književnim djelom. U konačnici, slika svijeta postaje znakoviti odraz samopromatranja čitatelja u tome istome svijetu o čemu pogotovo dobro govori Lacan.” (Piskač, 2021: 16).

Luhmann (1996) književnost objašnjava podsustavom društvenoga sustava koji komunikaciju koristi u autopoietičkom smislu. Potrebna je suradnja društvenoga i psihičkoga sustava koja je pokrenuta jezikom. Kada govorimo o književnosti i književnome djelu, također govorimo i o komunikaciji. Naravno, komunikacijski kanal u pisanoj je komunikaciji drugačiji od one govorne komunikacije. „Pismom se pak jezične poruke usmjeruju pretežno u vremenski (temporalni) kanal”, navodi Škarić (1991: 71). To znači da će primatelj poruku primiti kasnije, ne u trenutku odašiljanja.

Mnogo je pristupa komunikaciji koji su nastali iz promatranja komunikacije u različitim aspektima čovjekova djelovanja (retorički, kibernetički, socijalno-psihološki, semiotički, kritički i mnogi drugi), dok je Griffin naveo deset principa komunikacije: motivacija, slika o samome sebi, vjerodostojnost, očekivanje, prilagodba publike, društvena konstrukcija stvarnosti, dijeljenje značenja, narativ, sukob i dijalog (prema: Franjo; Sunara-Jozek, 2020: 71):

„Analiziramo li spomenute principe komunikacije u okviru književnosti, mogli bismo dobiti sljedeće objašnjenje. Motivacija je prirodna svim ljudskim bićima – motivacija za komunikacijom sa svojom okolinom (bližom ili daljom), za pripadnošću, za izražavanjem vlastitih osjećaja, traženjem identiteta i sl. Sudeta je poeziju koristio kao komunikaciju sa svojom obitelji, prijateljima i, naravno, čitateljima, ali i s Bogom, prirodom te bolešću. Svako živo biće pa tako i književnici imaju potrebu za stvaranjem slike o sebi, traženjem vlastitoga identiteta, a to mogu itekako postići književnim stvaralaštvom. Književnost je oblik umjetnosti, a umjetnost može imati terapeutsko djelovanje. Princip vjerodostojnosti podrazumijeva prosuđivanje napisanoga u književnom djelu u odnosu na pošiljatelja. Čitatelj, iako se to izbjegava u analizi književnih djela, traži autora u stihovima koje čita. Sudetini čitatelji utvrđuju vjerodostojnost njegovih riječi. Očekivanje uvijek postoji u bilo kojem obliku komunikacije. Pošiljatelj (pisac/pjesnik) ima određeno očekivanje stvarajući svoje djelo, ali i primatelj (čitatelj) ima očekivanje od književnoga djela koje je određeno mnogobrojnim čimbenicima: privatnim iskustvom, dobi, spolom, socijalnim statusom, kulturalnim statusom, zdravstvenim stanjem, čitateljskim iskustvom... Sudetin čitatelj očekuje bol, razočaranje, sjedinjenost s prirodom i traženje utjehe u vjeri. Naravno, uvijek je moguće iznevjeravanje očekivanja, a to je onda ono što je novo u njegovoj poeziji, ono što nije redundantno. Za svaki je oblik komunikacije potrebna prilagođena publika jer neće svaka poruka biti uvijek svima razumljiva. U književnosti je to vidljivo u čitateljskom različitom vrednovanju istoga književnoga djela. Vjerojatnost je da će Sudetine stihove bolje prihvatiti publika koja ima slična razmišljanja, vjernik ili pak onaj čitatelj koji dijeli s njim iskustvo bolesti. S tim povezan je i princip društvene konstrukcije stvarnosti. Pošiljatelj (pisac/pjesnik) u djelo unosi svoju stvarnost, stvarnost vremena u kojem stvara, a primatelj će čitajući djelo prepoznavati, upisivati i ispreplitati svoju stvarnost. Taj je princip izražen kada su stvarnost pošiljatelja i primatelja jako različite (npr. vrijeme u kojem je djelo nastalo i vrijeme u kojem se djelo čita).” (Franjo, Sunara-Jozek, 2020: 72).

Napisan, slušan ili čitan književni tekst postaje ishodištem literarne komunikacije u kojoj tekst potiče iskazivanje vlastitoga stanja i emocija s ciljem prevencije negativnih psiholoških stanja.

„Veliki pjesnik G. G. Byron jednom je rekao da je poezija lava imaginacije čije erupcije čuvaju od pomicanja i puca-
 nja tla. Kad se osjećaji kao što su ljutnja i depresija ne iskazuju, mogu potaknuti stvaranje simptoma bolesti. Proces
 čitanja i pisanja može se promatrati kao omogućavanje jednoga prihvatljivog načina za oslobađanje eksplozivnih
 psihičkih sila radi uspostave psihološke ravnoteže.” (Bašić, 2021: 46).

1.3. U razgovoru s *Morom* – priroda kao pokretač osjeta i emocija

Priroda je ta koja je pjesniku nudila utočište, u kojoj je tražio bijeg od stvarnosti. Stvarnost Đure Sudete bila
 je itekako bolna te je lijepe i pozitivne riječi, kao i razgovore s prirodom, zabilježio u svojoj pripovijesti *Mor*.
 Nižu se lirski opisi prirode koji kod čitatelja izazivaju osjećaj ugođe i djeluju na čitateljeva osjetila.

„Mirisne su senzacije povezane s neposrednim reagiranjem: otklanjamo se od mirisa ili mu se priklanjamo, bje-
 žimo od njega ili prema njemu hrlimo. One semantički srastaju s događajima i aktiviraju u mozgu pohranjene
 memorijske zapise koji se zbog povezanosti osjetila mirisa s centrom za emocije mogu preoblikovati u nostalgična
 sjećanja na prošla – kao na neka bolja – vremena. Zbog sposobnosti tih podražaja da od mirisnih receptora smje-
 štenih duboko u korijenu nosa dopiru izravno do centara povezanih s emocionalnim životom, mirisi navode – i
 zavode – subjekta i na emotivne reakcije. Stoga ne čudi da se uz njih nerijetko semantički vezuje fenomen zaljublji-
 vanja i uopće užitka, kao ni to da olfaktorne impresije nalaze svoj put i u emocionalno obojen govor književnosti.”
 (Biti, Marot Kiš, 2008: 77).

Posebnu pozornost potrebno je dati osjetilu mirisa i olfaktivnim slikama koje su u nastavku istaknute (ista-
 knule autorice rada).

„Pločnica, zelena i mirna rijeka, spavala je kao majka. Spavala je; tek da joj se disaj osjećao, u šašu ispod mene.”
 (Sudeta, 2001: 14).

„Sve spava. Samo se ja budim. Iz šume dolaze mirisi jagoda i ljetna tišina. Vode se za ručice i tapkaju. Tapkaju, da
 ne probude sunovrat pod brijestom. Noćas je cijelu noć brbljao s mjesecom povrh šume.” (Sudeta, 2001: 17).

„Po dolini padahu prvi mračci i prozirne sjenke. Miris livada dolazio je nošen povjetarcem i lagano se prosipao, ali
 ga Šu nije osjećala.” (Sudeta, 2001: 61).

„Zvijezde su tinjale na horizontu, ali se nisu vidjele. Krošnje. Potitranje krošnja oduljivalo se u visine i beskraje.
 Za brdima je disala noć svježja i vitka kao jelenče, ali je Mor nije osjećao.” (Sudeta, 2001: 65).

Šetnja prirodom i uživanje u svemu onome što čovjek može vidjeti, čuti, mirisati stvarna je čovjekova dušev-
 na i tjelesna terapija. Opisujući prirodu, pripovjedač upija mirise rijeke, biljaka, životinja te svjesno ili nesvjesno
 komunicira s čitateljem dajući mu opuštajuće retke koji su mu potrebni kao predah od onoga što donosi na-
 stavak priče. Priroda postaje prostor razmišljanja o mogućoj/nemogućoj ljubavi, borbi čovjeka s drugim čovje-
 kom, sa samim sobom i vlastitim tijelom, sa svijetom i nepravdom koja ga okružuje. U pripovijesti su prikazani
 problemi današnjice koji utječu na formiranje čovjekove osobnosti. Pokazalo se da je pripovijest *Mor* prikladan
 tekst za tumačenje suodnosa čovjeka s čovjekom, čovjeka s prirodom i čovjeka sa samim sobom. U razgovoru
 s učenicima koji su čitali pripovijest *Mor* dolazi se do spoznaje o potrebi čitanja upravo ovoga književnog djela
 jer ono otvara široku lepezu mnogobrojnih problemskih pitanja. Mlade osobe u komunikaciji s tekstem, i oso-
 bom koja vodi sate razgovora, mogu stvarati vlastita promišljanja o sebi i svijetu oko sebe te pronaći moguće
 odgovore koji su im potrebni u vlastitome odrastanju. U nastavku navodimo zapisane misli jednoga učenika:

„Čitajući ovo djelo, doživio sam razne osjećaje... Na početku pripovijetke obuzela me toplina zbog susreta
 mladića Mora i djevojke Šu. Veselila me njihova ljubav i lijepo proveden dan. Zbog njihovog boravka na livadi,
 šumi, jezeru osjećao sam se opušteno i poželio sam i ja biti u toj okolini. U djelu je puno slikovitih prikaza prirode
 pa sam mnogo puta odlutao maštajući o krajoliku. Rastužilo me što zbog društvenoga statusa Mor i Šu ne mogu biti
 zajedno. Vjerujem da toga ima i u našem društvu... Iako je za Šu bio namijenjen Arno koji je plemić, smatram da
 je trebalo dopustiti ljubav između Mora i Šu. Žalio sam mladića Mora što je ostao sam, a njegova je ljubav bila sve
 jača. Spasio joj je život te je za mene pravi junak. Zanimljiv mi je dio fantastike kada se Mor pretvara u vukodlaka,
 a Arna se razotkriva kao varalicu. Drago mi je što se saznalo da je sletkaroš. Ne sviđa mi se kraj pripovijetke jer je
 tužan. Djelo mi se jako sviđalo jer se lako čita i razumije. Posebno mi se sviđao opis prirode. Samo sam se nadao
 sretnijem kraju.“ (Učenik, 8. razred, 2021.).

Vidljivo je iz izdvojenih primjera slikovnih prikaza, koje su crtali učenici osmih razreda nakon čitanja djela *Mor*, da je djelo na učenike imalo isto tako terapijske učinke jer su prikazani i izdvojeni elementi lijepoga.

Slika 1: Učenički crtež 1



Slika 2: Učenički crtež 2



Slika i riječ nisu isti gledaju li se u vremenskome i prostornome okviru. Riječ ima označitelja (akustičku sliku) i označeno (pojam), i to u nekim situacijama može biti promjenjivo, dok sa slikom nije tako. L. Pavić ovako citira Lacana u knjizi *Lacan: Imaginarna jedinstvenost subjekta nasuprot autentičnom Ja*:

„Riječ i slika u nečemu se naime suštinski razlikuju – kao što je to već i opisano, slika za razliku od riječi, tj. označitelja, ima određenu stabilnost prikaza, tj. identitetnost, jednako u vremenu kao i u prostoru. Slika je dakle po svojoj prirodi značajno stabilnija od riječi, te nije podložna metonimijskom klizanju u označiteljskom lancu, barem ne u onoj mjeri u kojoj je to simbol.” (Cit. prema: Pavić, 2017: 112).

1.4. Lirska pjesma *Raširih ruke* – mikroistraživanje s učenicima i odraslima

Odabrana pjesma *Raširih ruke* prvi je put objavljena 1924. u zbirci pjesama *Osamljenim stazama*. Riječ je o pjesmi koja se navodi kao jedna od Sudetinih antologijskih pjesama u kojoj se susreće većina motiva koji obilježavaju Sudetino pjesništvo: priroda, Bog, vjera i bol. Ova je pjesma zapravo zrcalo samoga pjesnika, njegovih promišljanja, strahova, želja, cijeloga njegova bića. Ona je njegov sugovornik s kojim je podijelio svoje probleme, a onda je ostavljena vremenu i prostoru da i svi mi u njoj pronađemo psihološko oslobađanje kao što je i sam autor pišući prolazio jedan oblik terapijskoga oslobađanja.

RAŠIRIH RUKE

*Raširih ruke: o večeri, propni
 sva bijela jedra, sve milosti svoje,
 ugasi crnih mojih čežnja boje –
 digni me u vis, u svemir me propni!*

*Raširih ruke: o zanosa! Šume
 vjetrovi silni. Jače vijorite!
 U nebo teku, i u nebo svite
 moje su ruke. Bog će danas u me!...*

*Raširih ruke: pogledajte, boje –
 sestrice moje, ptice, kukci, bube.
 Svu noć će kose vijoriti moje,
 svu noć će usne moje da vas ljube.*

*Raširih ruke: uđite! Na njima
 bit će i za vas žara i topline,
 u mojoj duši šumi more rima,
 jecaju večernje, tople violine.*

*Raširih ruke: skrivajte se u grudi,
 u nebo silnih zvijezda ja se gubim.
 Šume, o djeco, kuće, polja, ljudi,
 ja danas ljubim,
 ljubim,
 ljubim,
 ljubim!...*

(Sudeta, 1943c: 167)

Riječima *raširih ruke*, koje se ponavljaju na početku svake strofe, simbolički i vrlo vizualno prikazuje se dobrodošlica, toplina, prisnost i sve ono što čovjeka može usrećiti. Cijelom pjesmom proteže se izravno obraćanje (vokativi) svima i svemu što je smatrao važnim u životu i što je autora ispunjavalo. Osim vokativa u pjesmi se pojavljuju imperativi te usklici kojima još jače izražava svoje emocije koje će i sami čitatelji prepoznati kao da sa samim Sudetom vode razgovor koji je i njemu samome bio potreban, a danas je itekako potreban i čitatelju. Današnji se čitatelj u nekome segmentu može poistovjetiti sa Sudetom – kako je on bio zatvoren u svome domu ili lječilištu zbog tuberkuloze, tada uglavnom neizlječive, tako i današnji čovjek doživljava nemogućnost kretanja zbog pandemije koja vlada. Čovjek našega vremena i te kako priželjkuje raširene ruke i zagrljaj svojih najmilijih, slobodu, unutrašnji mir; današnji čovjek sve se više okreće prirodi, priželjkuje istinsku komunikaciju, okreće se svojim potrebama koje nisu samo fizičke nego i duhovne (neovisne o religiji), te traži duhovnu okrjepu u knjigama. Čovjek traži emocije koje često u vanjskome svijetu izostaju.

„Rimé smatra da bi to moglo objasniti zašto i kako biramo određena književna djela. Naime, ako neku svoju emociju želimo oživjeti putem književnosti, a ipak želimo sačuvati svoju zonu intimne sigurnosti, odabiremo određeni tip književnosti s kojim možemo najlakše komunicirati, odnosno onaj tip književnosti s kojom osjećamo emocionalni paralelizam te koji je kompatibilan našem načinu izražavanja emocija.” (Piskač, 2018: 141).

Osjećaji su dio psihičkoga sustava, ali su određeni kulturom i društvom u kojemu se čovjek nalazi. „[...] emocije nisu refleksi, već su konstrukcija, ovisna ne samo o biologiji tijela i mozga već i o procesu učenja (razvoja) i psiho-socijalnim kontekstima koji su često promjenjivi“ (Čorlukić, Krpan, 2020: 61). Luhmann (1996) iznosi mišljenje i daje primjere o tome kako emocije, iako su dio psihičkoga sustava, određuje kultura i društvo te se mijenjaju s vremenom. Nije tuga uvijek bila nepoželjna emocija (u srednjemu vijeku bila je poželjna). One se uče tijekom ljudskoga života jer novorođenče ima tek nekoliko emocija i jedna emocija služi za izražavanje više tjelesnih stanja. Potiču ih različiti vanjski i unutarnji procesi. Od unutarnjih procesa istaknut ćemo zamišljanje događaja jer je upravo to prisutno u biblioterapiji – čitanjem i zamišljanjem događaja ili pjesničkih slika izazivaju se određene emocije.

„Dakle, misaoni događaj prethodi emocijskom, odnosno emocijski događaj nastane nakon toga što nastane misaoni događaj, a oba traju sve dok postoji priključak na nastavak komunikacije. Osim što na događaje utječe komunikacija, jednako tako oni utječu i jedan na drugoga zbog toga što se nalaze u neposrednoj okolini.“ (Piskač, 2016: 74).

1. 5. Analiza dobivenih rezultata u sklopu mikroistraživanja

Ispitanici koji su sudjelovali u mikroistraživanju svoja su razmišljanja i osjećaje izražavali crtežima i riječima. „Riječi imaju moć. One prolaze čovjekovim tijelom kao vibracija i tijelo ih može osjetiti u svakome svojem djeliću. Jednako ih osjećaju ljudi koji govore i ljudi koji ih slušaju“, tvrdi Bašić (2021: 34). Na samome početku sudionici obje radionice trebali su opisati kako se osjećaju. Riječ je o zadatku otvorenoga tipa, a spoznavanje svojih osjećaja vrlo je važno za čovjeka.

„Imati osjećaje je od iznimne vrijednosti za uspješno preživljavanje. Emocije su korisne po sebi, ali proces osjećaja počinje usmjeravati pozornost organizma na problem koji su emocije započele rješavati. Taj jednostavni proces osjećanja počinje organizmu davati poticaj da se s pažnjom obazre na rezultate djelovanja emocija. Dostupnost osjećaja također je kamen temeljac za sljedeći razvojni korak – *osjećaj spozna je da imamo osjećaje*.“ (Damasio, 2005: 276).

Pitanje za sudionike osmišljeno je s ciljem uspoređivanja osjećaja prije čitanja same pjesme te nakon čitanja pjesme i provođenja radionice. U *Tablici 1* nalaze se pitanja i odgovori ispitanika na početku i na kraju radionice. Vidljivo je da se većini sudionika raspoloženje promijenilo, i to u pozitivnome smislu. Parafrazirajući Piskačeve rečenice, ovim usporedbama svakako se „u komunikacijskom smislu potiče izmjenu životnih iskustava, osobnih i neosobnih, kako bi se što više predmetni književni tekst približio stvarnomu životu“ (Piskač, 2018: 20). Komunicirajući s tekstem (pjesmom *Raširih ruke*), čitatelj se usredotočio na sam značenjski sadržaj teksta, slušao je upute i odgovarao na pitanja. Da je riječ o kliničkoj biblioterapiji, moglo bi se kazati „kako bi uporabom teksta liječnik naveo pacijenta na promjenu načina ponašanja“ (Piskač, 2018: 21). Ovime se potvrđuje da društveni sustav komunikacijom mijenja psihički sustav i da, iako su po Luhmannu (1996) samoostvarivi sustavi, ipak podliježu promjenama. Posredstvom medija književnosti, vođenom interpretacijom, pjesma *Raširih ruke* promijenila je osjećaje kod ispitanika 6. i 8. razreda osnovne škole.

Tablica 1: Usporedba iznošenja osjećaja učenika prije čitanja pjesme i nakon čitanja (N = 12)

Kako se osjećаш? Opiši.	Kako se sada osjećаш? Opiši.
<ul style="list-style-type: none"> – super – zabrinut zbog geografije i ispita iz matematike – dobro i umorno – opušteno – smireno – uzbuđeno, nestrpljivo – umorno, gladno. 	<ul style="list-style-type: none"> – sretno, opušteno – sada se osjećam nekako veselije i pozitivnije – osjećam se dobro, umorno – osjećam se kao da pišem ispit; i dalje sam gladna – gladno, smireno – osjećam se opušteno, puna energije i ideja – osjećam se zaljubljeno i odlično – osjećam se nježno, pospano, opušteno i gladno – gladno – gladno, veselo – osjećam se isto kao i na početku.

Kod učenika vidljiv je manji raspon osjećaja na početku (prije čitanja pjesme). Bili su uglavnom umorni i gladni jer je radionica provedena nakon nastave u jutarnjoj smjeni. Fiziološka potreba za hranom izražena je i većina njih glad je osjećala i nakon radionice, ali je vidljiv pomak prema pozitivnijim osjećajima nakon radionice jer su napisali da se osjećaju veselo, zadovoljno, zaljubljeno, opušteno, smireno, pozitivnije.

Tablica 2: Usporedba iznošenja osjećaja odraslih ispitanika prije čitanja pjesme i nakon čitanja (N = 35)

Kako se osjećate? Opišite.	Kako se sada osjećate? Opišite.
<ul style="list-style-type: none"> - beznadno, bespomoćno, prestrašeno, u neizvjesnosti za budućnost svoje obitelji zbog bolesti supruga - osjećam se zabrinuto - gladno, ne mogu disati pod maskom; umorno - osjećam se ugodno, pomalo gladno - pomalo nervozno i napeto - osjećam se umorno i bezvoljno - smireno, u iščekivanju rješavanja najavljenoga zadatka - spremno za rad - istrošeno kao zemlja s koje su pobrali sav kukuruz, spremna za zimski san, a prestrašeno gladna – jednako i špeka i ljubavi - osjećam se pomalo napeto - anksiozno, kupujem auto pa baš ne želim kupiti mačka u vreći. 	<ul style="list-style-type: none"> - opuštenije, mirnije - osjećam se manje zabrinuto - smireno, ugodno, opušteno - zadovoljno, ispunjeno - opušteno i iznenađujuće smireno - sada se osjećam mirnije, opuštenije, staloženije - dobila sam motivaciju za posao - sad se osjećam ugodno, ali zbunjeno - maska me žulja - zadovoljnije, ali i dalje umorno - smireno, opušteno, zadovoljno, spremno za nove izazove - smireno, ugodno, opuštajuće - puno bolje - obogaćeno pjesmom, porukom, spoznajom Sudetinih stihova - mrvicu bolje, terapija bi trebala trajati dulje - isto kao i prije.

U odgovorima odraslih ispitanika prije radionice prevladavaju osjećaji napetosti, nervoze, umora, bezvoljnosti, beznadnosti, bespomoćnosti, prestrašenosti, čak i anksioznosti. Usporedimo li njihove odgovore s učeničkim odgovorima, vidimo da su osjećaji negativniji i ima ih više negoli kod učenika što je u skladu s teorijom da su osjećaji uvjetovani i vanjskim čimbenicima (vrijeme, dob, kultura...). U svojim odgovorima odrasli ispitanici, baš kao i učenici, navode neke fiziološke potrebe i smetnje (glad, maska). Nakon radionice odgovori su pozitivniji te je dosta ispitanika napisalo da se osjeća opuštenije, bolje, zadovoljnije i da su smireniji.

Poticanje ispitanika na to da u pjesmi pažnju usmjere na riječi koje na njih pozitivno utječu mijenjalo je njihov način promatranja i njihove osjećaje. Pjesma je napisana u ja-obliku i time je ta sugestija pojačana. Osim toga pjesma je izrazito govorna, ekspresivna, angažirana, apelativna te „poziva“ čitatelja na komunikaciju. Naravno, neće baš svaki psihički sustav potpuno promijeniti svoje osjećaje, ali je terapija uspjela kada je barem nekoliko njih pozitivno reagiralo.

„Naime, tijekom interpretacije u trenutku u psihičkom sustavu (u svijesti interpretatora) nastane značenje koje za njega ima savršeni smisao. Kada se to dogodi, značenje koje je psihički sustav proizveo, za njegovu je svijest neporeciva činjenica koja je istinita, premda za druge psihičke sustave koji mu se nalaze u okolini (druge sudionike u komunikaciji) to ne mora biti tako. Drugi psihički sustavi mogu imati svoju interpretaciju, no mogu prihvatiti činjenicu da određeni psihički sustav stvarnost vidi na svoj način. Značenje koje je takav psihički sustav izgradio, putem interpretacije u trenutku njegova nastanka drugi sustavi ne mogu promijeniti. Oni mogu dalje komunicirati i novo značenje dalje interpretirati, odnosno, mogu komunikacijskom događaju pripisivati nova značenja“, istaknuo je Luhman vezano za utjecaj interpretacije na psihički sustav.“ (Cit. prema: Piskač, 2016: 70).

Iako svaki čovjek riječima pridaje određeno značenje, ono se vođenom interpretacijom može promijeniti u njegovoj svijesti.

Tablica 3: Odgovori ispitanika na zadatak da zaokruže u pjesmi riječi koje na njih djeluju opuštajuće s objašnjenjem odabira

U pjesmi zaokruži riječi koje na tebe djeluju opuštajuće i objasni zašto. UČENICI	U pjesmi zaokružite riječi koje na Vas djeluju opuštajuće. ODRASLI ISPITANICI
<p>– sve milosti svoje, digni me u vis, raširih ruke, šume, u nebo teku, sestrice moje, vijoriti, ljube, žara, topline, šumit, nebo silnih zvijezda (Na mene utječu opuštajuće jer me podsjećaju na prirodu i dobrodošlicu.)</p> <p>– milosti, Bog, vijoriti, ljube, žara, topline, zvijezda, ljubim (Te riječi na mene djeluju opuštajuće zato što su drage, tople, mile.)</p> <p>– raširih ruke, milosti svoje, čežnja boje, me propni, Bog, sestrice moje, ptice, kukci, bube, žara, topline, tople violine, zvijezda (Podsjećaju me na mir, spokoj i ljubav. Sve je mirno i tiho. Budi u meni neočekivane osjećaje.)</p> <p>– svemir (Jer je svemoguć.); Bog (Jer je on tu uz nas.); žara i topline (Jer se tada osjećam toplo.); violine (Jer nam prenose glazbu.); zvijezda (Jer sjaji.)</p> <p>– raširih ruke (Dođem doma i opustim se.); crnih, čežnja (Kada sam tužan pa prestanem biti.); u nebo svite (Kad mi je nebo lijepo.); silnih zvijezda (Kad gledam zvijezde, lijepo mi je.)</p> <p>– digni me u vis (Jer je nebo.); jače vijorite, vijoriti, topline, ljube, more, tople violine (More je mirno, muzika opušta.)</p> <p>– raširih ruke (Opuštajuće je raširiti ruke.); digni me u vis (Letenje je udobno.); svu noć će usne moje da vas ljube (Nema objašnjenja.); jecaju večernje (Glazba za opuštanje.)</p>	<p>– toplina (Izaziva osjećaj ugodnosti.)</p> <p>– ljubim (Izaziva osjećaj ushićenja.)</p> <p>Kad mi je teško i imam osjećaj bespomoćnosti, pomaže mi molitva i to me smiri i tjera dalje.</p> <p>– nebo, ljubav, raširi ruke, toplina izaziva u meni neki mir.</p> <p>– milost, Bog, toplina i ljubav (Riječi su koje unose mir.)</p> <p>– more (Zvuk mora opušta me.)</p> <p>– tople (Volim toplu čokoladu.)</p> <p>– kose vijoriti, bit će za vas žara i topline (Opuštajuće kada zamislim taj stih.)</p> <p>– ruke (Predstavljaju toplinu i zagrljaj.)</p> <p>– šuma (Mir.)</p> <p>– tišina, samoća, vjetar (Donosi pročišćenje.)</p> <p>noć (Vrijeme dok se umire i kada se zbrajaju misli i zahvalnost.)</p> <p>– raširih ruke (Djeluje jako opuštajuće jer mislim na nešto lijepo, nježno, osjećam mir.)</p> <p>– raširih ruke, uđite (Netko nas prihvaća.)</p>

U Tablici 3 možemo uočiti da su ispitanici većinu riječi iz pjesme izdvojili kao opuštajuće, ali za svakoga od njih one su opuštajuće iz različitih razloga jer svatko opuštanje doživljava drugačije i opuštaju ih različite situacije, događaji, trenutci, ljudi pa tako i druga riječ na njih djeluje opuštajuće.

Tablica 4: Popis riječi iz pjesme koje, prema mišljenju ispitanika, prikazuju ljepotu

Izdvoji riječi koje prikazuju ljepotu. UČENICI	Izdvojite riječi koje prikazuju ljepotu. ODRASLI ISPITANICI
<p>– šuma, ptice, polje, zvijezde, vijoriti, žara, raširene ruke, toplina, tople violine, šume, svemir</p> <p>– milost, raširih ruke, bijela jedra, o zanosu, vijorite, teku, kuće, žar, toplinu, djeca, ljudi</p> <p>– žara, topline, raširih, svemir, ljube</p> <p>– svite, vijoriti</p> <p>– raširih ruke, Bog, noć, žar i toplina, violina, zvijezda, noć</p> <p>– ja danas ljubim, ljubim, ljubim</p> <p>– bijela jedra, crne čežnje, nebo, kose, usne, grudi.</p> <p>– žara i topline, kose vijorite moje, jecaje večernje</p> <p>– more.</p>	<p>– bijela jedra, vjetrovi silni, usne, nebo silnih zvijezda</p> <p>– boje, ptice, kukci, žar, toplina</p> <p>– o večeri, o zanosu</p> <p>– vjetrovi silni, kose vijore, šumi more.</p> <p>– raširih ruke, o zanosu; šume vjetrovi silni; jače vijorite</p> <p>– raširi ruke, o večeri, propni</p> <p>– nebo silnih zvijezda</p> <p>– ruke, kose, usne, duša, nebo</p> <p>– šume, sestrice moje, ptice, djeco, kuće, polja, ljudi.</p>

Pojam lijepoga vrlo je subjektivan i teško ga je jednoznačno objasniti jer čovjekova osobnost, iskustvo, stavovi, situacija, trenutak i još mnogo toga utječe na opisivanje nečega kao lijepoga.

„Budući da pojam lijepoga nadilazi sve druge pojmove u svome redu stvarnosti, ne možemo ga definirati formalno logički pomoću nekoga pojma, koji bi bio jasniji od njega. Ali možemo ga definirati s obzirom na njegovu funkciju: Lijepo je sve ono, što nam se sviđa u samu činu neposrednih umnih zrenja.” (Vasilj, 1979: 8).

Riječ koja se najviše spominje u učeničkim odgovorima kao predstavnik ljepote jest *žar/žara*, a kod odraslih to su *vjetrovi*. Svaki sudionik izdvojio je više riječi koje njemu predstavljaju ljepotu i one se ne mogu svesti na određeno zajedništvo jer poimanje lijepoga razlikuje se od osobe do osobe. Ono što je važno jest da su izdvojene gotovo sve riječi iz same pjesme te je ona kod čitatelja probudila osjećaj za lijepo. Riječi su utjecale na osjetilnu sferu i potaknule osjećaj ugone i osjećaj zadovoljstva na kraju radionice. Z. Milivojević upućuje na to da uroda i zadovoljstvo različito nastaju:

„Uroda je posljedica tjelesnog reagiranja na vanjske i unutarnje podražaje, dok je zadovoljstvo posljedica psihičkoga reagiranja. Prema tome, uroda je primarno tjelesni fenomen (koji, istina, ima svoju mentalnu reprezentaciju, tako da je i psihički fenomen), dok je zadovoljstvo primarno psihički fenomen (koji se sekundarno reprezentira u tjelesnom). Stoga, uroda je osjet (*senzacija*), a zadovoljstvo osjećaj (*emocija*).” (Milivojević, 2014: 233).

Milivojević dalje navodi da „osjećaj lijepog možemo shvatiti kao metaemociju koja se javlja kao reakcija na ugodne osjete. U toj konceptualizaciji podražaji dovode do osjeta ugone, a sam osjet ugone postaje podražaj za nastanak osjećaja lijepog.” (Milivojević, 2014: 543).

Tablica 5: Neki od odgovora ispitanika na pitanje koje riječi na njih djeluju opuštajuće i zašto

U pjesmi zaokruži riječi koje na tebe djeluju opuštajuće i objasni zašto. UČENICI	U pjesmi zaokružite riječi koje na Vas djeluju opuštajuće. ODRASLI ISPITANICI
<p>– <i>raširih ruke</i> (Dodem doma i opustim se.); <i>crnih, čežnja</i> (Kada sam tužan pa prestanem biti.); <i>u nebo svite</i> (Kad mi je nebo lijepo.); <i>silnih zvijezda</i> (Kad gledam zvijezde, lijepo mi je.)</p> <p>– <i>digni me u vis</i> (Jer je nebo.); <i>jače vijorite, vijoriti, topline, ljube, more, tople violine</i> (More je mirno, muzika opušta.)</p> <p>– <i>raširih ruke</i> (Opuštajuće je raširiti ruke.); <i>digni me u vis</i> (Letenje je udobno.); <i>svu noć će usne moje da vas ljube</i> (Nema objašnjenja.); <i>jecaju večernje</i> (Glazba za opuštanje.)</p>	<p>– <i>toplina</i> (Izaziva osjećaj ugodnosti.)</p> <p>– <i>ljubim</i> (Izaziva osjećaj ushićenja.)</p> <p>Kad mi je teško i imam osjećaj bespomoćnosti, pomaže mi molitva i to me smiri i tjera dalje.</p> <p>– <i>nebo, ljubav, raširi ruke, toplina</i> izazivaju u meni neki mir.</p> <p>– <i>milost, Bog, toplina i ljubav</i> su riječi koje unose mir.</p> <p>– <i>More</i> – zvuk mora me opušta. <i>Tople</i> – volim toplu čokoladu.</p> <p>– <i>Kose vijoriti, bit će za vas žara i topline</i> – opuštajuće kada zamislim taj stih.</p> <p>– <i>ruke</i> – predstavljaju toplinu i zagrljaj, <i>šuma</i> – mir; <i>tišina, samoća, vjetar</i> – donosi pročišćenje. – <i>noć</i> – vrijeme dok se umire i kada se zbrajaju misli i zahvalnost.</p> <p>– <i>Raširih ruke</i> – djeluje jako opuštajuće jer mislim na nešto lijepo, nježno, osjećam mir.</p> <p>– <i>Raširih ruke, uđite!</i> – netko nas prihvaća.</p>

Zaključak

Različite prakse biblioterapije koristile su se još u davnim vremenima. Već su stari Egipćani uočili ljekovit utjecaj riječi na ljude. Zbog različitih pristupa teoriji i praksi liječenju riječima, danas postoji više vrsta biblioterapije, a u ovom se radu govori o *literarnoj biblioterapiji* koja u središtu ima književni tekst te je primjenjiva u odgojno-obrazovnim ustanovama. Analizom i interpretacijom književnoga teksta želi se postići razumijevanje odnosa teksta i čitatelja te djelovanje književnosti na ljudske emocije.

U mikroistraživanju među učenicima i odgojno-obrazovnim djelatnicima virovske osnovne škole koristila se pjesma ekspresionističkoga pjesnika Đure Sudete *Raširih ruke* koja je pobudila emotivne odgovore i reakcije koji su pisano verbalizirani. Sudionici (djeca i odrasli) nakon čitanja teksta iznijeli su svoje probleme, strepnje, bojazni, stajališta i razmišljanja. Iz odgovora se saznaje da je svatko pronašao riječ/riječi/stihove koji su opušajući i koji za njih imaju terapijski učinak. Većina je sudionika napisala da se nakon čitanja osjeća bolje, pozitivnije, opuštenije čime su verbalizirali svoje trenutačno stanje. Odrasli su prije čitanja osjećali: napetosti, nervozu, umor, bezvoljnost, beznadnost, bespomoćnost, prestrašenost, čak i anksioznost, dok su djeca osjećala uglavnom strah i umor te glad (prevladale su njihove fiziološke potrebe). Usporedba njihovih odgovora prije i nakon čitanja teksta pokazuje da se uglavnom dogodila pozitivna promjena raspoloženja i osjećaja. Ni jedan sudionik nije napisao da se osjećao lošije nego na početku radionice.

Nakon provedenoga mikroistraživanja može se zaključiti da je Sudetina književna ostavština prikladna za literarnu terapiju jer je uočena promjena emocija prije čitanja pjesme i nakon čitanja, i to kod većine ispitanika. Promjenom emocija kod ispitanika prije i nakon čitanja Sudetine pjesme otvara se literarno-terapijski diskurs između pjesnika i čitatelja što omogućava nova sagledavanja u interpretaciji Sudetina književnoga opusa.

Literatura

- Bašić, Ivana. 2021. *Biblioterapija i poetska terapija: priručnik za početnike*. Školska knjiga. Zagreb.
- Biti, Marina; Marot Kiš, Danijela. 2008. *Poetika uma: osvajanje, propitivanje i spašavanje značenja*. Hrvatska sveučilišna naklada. Izdavački centar Rijeka. Zagreb.
- Damasio, Antonio. 2005. *Osjećaj zbivanja: tijelo, emocije i postanak svijesti*. Algoritam. Zagreb.
- Čorlukić, Mirko; Krpan, Jelena. 2020. „Što su emocije? – Suvremene neuroznanstvene teorije“. *Socijalna psihijatrija*. Vol. 48. Br. 1. 50–71. <https://doi.org/10.24869/spsih.2020.50> (pristupljeno: 15. siječnja 2022.)
- Franjo, Katarina; Sunara-Jozek, Danijela. 2020. „Pitanje tjelesnosti, duhovnosti i identiteta u književnomu opusu Đure Sudete“. U: *Zbornik radova s Međunarodne doktorske konferencije za doktorande poslijediplomskih doktorskih studija u području Medija i komunikacije održane u Koprivnici 27. i 28. rujna 2019.* Ur. Iva Rosanda Žigo, Ljerka Luić i Željka Bagarić. Zbornik radova 1. Sveučilište Sjever. Koprivnica – Varaždin. 67–86.
- Luhmann, Niklas. 1996. *Ljubav kao pasija: o kodiranju umjetnosti*. Naklada MD. Zagreb.
- Mikuletić, Natalija. „Biblioterapija u školskoj knjižnici ili razgovor o knjizi“. 2010. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*. Vol. 53. Br. 2. Zagreb. 133–140.
- Milivojević, Zoran. 2014. *Emocije: psihoterapija i razumijevanje emocija*. Mozaik knjiga. Zagreb.
- Pavić, Ladislav. 2017. *Lacan: Imaginarna jedinstvenost subjekta nasuprot autentičnom Ja*. Školska knjiga. Zagreb.
- Pejić, Ilija. 2006. „Pisma Đure Sudete“. U: *Đuro Sudeta: pjesnik i pripovjedač: zbornik radova sa Znanstvenog skupa o Đuri Sudeti održanog u Bjelovaru 6. svibnja 2004.* Ur. Ilija Pejić, Miroslav Šicel. 87–102.
- Piskač, Davor. 2018. *O književnosti i životu: primjena načela literarne biblioterapije u čitateljskoj praksi*. Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- Piskač, Davor. „Biblioterapija i psihoanalitička kritika u kontekstu teorije sustava“. 2016. *Kroatologija: časopis za hrvatsku kulturu, društvo i povijest*. Vol. 7. Br. 2. Zagreb. 60–81.
- Piskač, Davor. 2021. „Razlika između biblioterapije i literarne biblioterapije“. 2021. *Kroatologija: časopis za hrvatsku kulturu, društvo i povijest*. Vol. 12. Br. 2–3. Zagreb. 11–25.

- Radenović, Ivana. 2014. „Dječja biblioterapija“. Diplomski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/4791/> (pristupljeno 15. siječnja 2022.)
- Sudeta, Đuro. 1943. *Pjesme I*. Izdanje Hrvatskog izdavačkog bibliografskog zavoda. Zagreb. <http://library.foi.hr/knjige/knjiga1.aspx?C=1094&H=&vrsta=IZD&grupa=Hrvatski%20izdavalac%20bibliografski%20zavod,%20ZAGREB&lang=hr&broj=1> (pristupljeno 15. siječnja 2022.)
- Sudeta, Đuro. 1943. *Pjesme II*. Izdanje Hrvatskog izdavačkog bibliografskog zavoda. Zagreb. <https://library.foi.hr/dbook/index.php?B=1&item=X00095&page=76&s=&upit=neznanka> (pristupljeno: 15. siječnja 2022.)
- Sudeta, Đuro. 2001. *Mor & izbor iz poezije*. ABC naklada. Zagreb.
- Šimundža, Drago. 2005. *Bog u djelima hrvatskih pisaca: vjera i nevjera u hrvatskoj književnosti 20. stoljeća*. Svezak drugi. Matica hrvatska. Zagreb.
- Škarić, Ivo. 1991. „Fonetika hrvatskog književnog jezika“. U: *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskog književnog jezika*. Ur. Stjepan Babić i sur. Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti. *Globus nakladni zavod*. Zagreb.
- Vasilj, Kvirin. 1979. *Ljepota i umjetnost*. ZIRAL. Chicago.

THE THERAPEUTIC EFFECT OF THE INTERPRETATION OF ĐURO SUDETA'S LITERARY WORK

Literary work is a form of therapy, and literary works can have a therapeutic effect on readers and listeners. The aim of this paper is to investigate the therapeutic effect of Đuro Sudeta's opus on the author himself, on upper elementary school students and on a group of adult workshop participants. The research used the methodology of analysis of the content of Sudeta's poems and the fantastic story *Mor*, as well as the survey questionnaire conducted among the upper grade students of the elementary school prof. Franjo Viktor Šignjar in Virje and a group of adult workshop participants. The analysis of the content of Sudeta's poems and the short story *Mor* describes the connection between Sudeta's sick body, vulnerability and dissatisfaction with the choice of language elements, syntax and speech values that he uses as therapy. An open-ended survey examined the therapeutic effect that Sudeta's literature has on primary school students and adults. The theoretical framework for this paper is bibliotherapy as a "psychological process of dynamic interaction between the personality of the reader and the literature used for personal growth and development" (Radenović, 2014: 6) and literary bibliotherapy as one of the types of book therapy that can be applied in educational institutions.

Key words: reading and spirituality, Đuro Sudeta, adulthood, primary school, literary bibliotherapy

Enoh ŠEBA

ZAŠTO NAGLAS ČITAMO (ČITATI) BIBLIJU NA BOGOSLUŽJU?

Tijekom povijesti Crkve u bogoštovlju različitih kršćanskih tradicija razvijale su se raznorodne prakse vezane uz javno čitanje biblijskih tekstova, ali unatoč tim razlikama danas je crkveno bogoslužje gotovo jedina lokacija unutar koordinata suvremenoga društva na kojemu se pojedinci redovito i opetovano okupljaju kao zajednica kako bi, između ostaloga, u nekom trenutku jedna osoba naglas čitala tekst iz knjige dok svi ostali slušaju. Takvu praksu ne treba nekritički neprekidno održavati ni olako odbacivati, već dodatno o njoj promisliti. Stoga se, polazeći od naglašene usmene naravi biblijskih tekstova i njihova izvedbenoga potencijala, u ovome radu razmatraju komunikacijske i teološke blagodati javnoga čitanja naglas biblijskih tekstova kao liturgijskoga čina. Pritom se pobliže razlažu tri neposredna učinka: (1) djelotvorno čitanje biblijskih tekstova na bogoslužju produbljuje i proširuje liturgijsku komunikaciju, (2) djelotvorno čitanje biblijskih tekstova na bogoslužju predstavlja konkretan izričaj utjelovljene teologije i (3) čitanje svetopisamskih tekstova potencira „zaigranost“ cjelokupnoga bogoštovlja. Posljedice takvih učinaka mogu se prepoznati kao uprisutnjenje biblijskoga teksta, posvješćivanje komunalne dimenzije *Svetoga pisma*, jasnije shvaćanje *Biblije* kao drame Božje samoobjave i otkrivanje obnovljenoga zanimanja za *Bibliju*.

Ključne riječi: javno čitanje *Biblije*, liturgija, komunikacija, utjelovljenje, igra

Uvod

Krenemo li od opažajne razine svakodnevice, mislim da ćemo brzo dospjeti do hipoteze da je javno čitanje naglas u današnjemu društvu obilježeno digitalizacijom zasigurno rijetka i „ugrožena“ pojava. Upitamo li se postoji li u javnome prostoru kakvo mjesto gdje je moguće zateći pojedinca da stoji pred okupljenim mnoštvom i naglas čita neki tekst ili pokušamo li se prisjetiti postoji li ikakvo redovito okupljanje na kojemu se takvo čitanje i slušanje ponavlja prema unaprijed dogovorenom rasporedu, nema sumnje da ćemo se na jedvite jade dosjetiti književnih večeri i predstavljanja novih naslova. Odmaknemo li se od javne sfere i zavirimo li u intimu obitelji, ponegdje ćemo još naići na roditelje koji djeci čitaju priče za laku noć. Složimo li se da se radi o izoliranim slučajevima, bit ćemo u kušnji zaključiti da se javno čitanje naglas nalazi na putu s kojega nema povratka. Osim, dakako, ako ne uđemo u crkvu za vrijeme bogoštovlja. Gotovo bez iznimke u različitim kršćanskim tradicijama već se stoljećima njeguje praksa javnoga čitanja biblijskih tekstova u liturgijskome okruženju. Ponegdje je takvo čitanje do te mjere razrađeno da predstavlja zaseban liturgijski element u kojemu može sudjelovati i više čitača ili čitačica, a drugdje je svedeno tek na kratak preludij službe Riječi odnosno propovijedi, ili pak čini njezin sastavni dio. No, različitostima unatoč, u svim tim tradicijama jedno još uvijek vrijedi: zajednica vjernika sabire se s ciljem (iako to obično nije i jedini cilj) da bi u nekom trenu netko među njima ustao i naglas pročitao jedan ili više odlomaka iz svetoga teksta pri čemu svi ostali slušaju. U tome trenutku sve druge aktivnosti zmiru i glavnina komunikacijskoga transfera odvija se na relaciji čitač – slušatelj, odnosno čitanje teksta – slušanje pročitanoga.

Svojevrsna tvrdokornost ovakve prakse danas je još neobičnija ako si osvijestimo koliko je nekoć teško dostupan biblijski tekst danas nadohvat ruke, čak i onima najmanje zainteresiranim čitateljima. Tijekom povijesti *Biblija* je u fizičkome smislu često bila pohranjena na rijetkim svicima ili zapisana na stranicama malobrojnih, katkad i ručno prepisivanih knjiga. Bilo je razdoblja u povijesti Crkve kada su vjernici *Bibliju* gledali samo izdaleka, a nerijetko su među pukom okupljenim na bogoštovlju svećenici bili jedine pismene osobe koje su tu istu *Bibliju* mogle čitati. Dodamo li tome da je ona velik dio vremena tijekom proteklih stoljeća bila dostupna samo na jeziku kojega običan narod i nije razumio, nije nimalo teško shvatiti da je javno čitanje u sklopu bogoštovlja bio praktički jedini način uspostave kakvog-takvog doticaja između vjerničkoga puka i *Svetoga pisma*. Uzevši sve ovo u obzir, posve je razvidno da se čitanje biblijskih tekstova u okrilju zajednice vjernika posve prirodno

nametalo kao opravdana liturgijska praksa.

Danas, stoljećima nakon izuma tiskarskoga stroja i pojave prijevoda *Biblije* na narodne jezike, u vrijeme kada se neprekidno pojavljuju novi mediji na kojima se drevni svetopisamski tekstovi pohranjuju, umnažaju i reproduciraju, u trenutku kada se ubrzano radi na „prevođenju“ *Biblije* kao teksta na druge medije, novim generacijama prihvatljivije, javno čitanje naglas biblijskih tekstova počinje nalikovati svojevrsnom atavizmu. Upravo se iz te svjesnosti i rodilo pitanje iz naslova ovoga rada: Zašto naglas čitamo *Bibliju* na bogoslužju? odnosno Zašto naglas čitati *Bibliju* na bogoslužju? Riječ je o dva paralelna pitanja jer vjerujem da je vrijedno ne samo prisjetiti se zašto to još uvijek činimo nego i preispitati zašto bismo na takvoj praksi trebali ustrajati u budućnosti. Za formulaciju odgovora na oba pitanja čini mi se presudnim sljedeće: umjesto da javno čitanje nekritički prihvaćamo kao neupitnu tradiciju koju ne treba mijenjati, ali i umjesto da ga odbacimo kao zastarjeli ritual nepodoban za suvremenu komunikaciju u naglašeno vizualno orijentiranome okruženju današnjice, predlažem da praksu toga liturgijskog čina osnažimo promišljanjem. Premda bi se nesumnjivo moglo iznaći više putova kako doprijeti do odgovora¹, ja ću se zadržati na onome koji u obzir uzima usmenu dimenziju biblijskoga teksta i njegovu izvedbenu, izvedbenu vrijednost.² Pritom se kao izuzetno značajna nameću barem tri neposredna učinka pa ću o svakome od njih iznijeti nekoliko temeljnih promišljanja.

1. Produbljanje liturgijske komunikacije

A. E. Malloch ispravno opaža da *Sveto pismo* u liturgiji dakako ima istaknutu ulogu, ali i da je ono istodobno i poprilično različito od *Svetoga pisma* kojega susrećemo u osobnome čitanju. Naime, u liturgiji je ono u potpunosti posredovano s jedne strane glasom, a s druge slušanjem (Malloch, 1994: 533–534). Kada čitamo naglas, odnosno slušamo riječi *Pisma*, prisiljeni smo povezati se sa svijetom izvan nas samih i iskoračiti iz unutrašnjosti naših umova i svijesti. Izgovorene riječi putuju do naših ušiju i na tome putu oživljavaju govor koji je prethodno utišan tekstualizacijom pa tako pročitani odlomak više ne možemo internalizirati kao što je slučaj s njegovim čitanjem u sebi.³ Nadalje, prilikom čitanja za sebe i u sebi u pravilu razmišljamo o tekstualnome kontekstu prije i poslije. No, prilikom slušanja čitanja biblijskoga teksta naglas mi ne možemo čuti ono što čitanome odlomku prethodi, kao ni ono što slijedi nakon njega. Time naša sposobnost razumijevanja nesumnjivo biva ograničena, ali ujedno paradoksalno dobivamo i slobodu usredotočiti se samo na odlomak koji upravo čujemo. Premda tako gubimo na kontinuitetu čitanja kakav nam nudi privatno čitanje u sebi, Malloch tvrdi da nam ovakvo razumijevanje – ovisno o slušanju koje odstupa od linearnosti kakvu slijedimo kada nam oči prate otisnuti tekst – otkriva drukčiju vrstu kontekstualnosti. Slušanjem odlomka stvaraju se preduvjeti da on počne rezonirati s drugim odlomcima, a da pritom raste svijest o *Svetomu pismu* kao diskurzivnome korpusu u kojemu su različiti odlomci međusobno povezani poput udova u tijelu (Malloch, 1994: 534).

Dodatna specifičnost slušanja *Pisma* u liturgiji jest činjenica da se radi o skupnoj, zajedničkoj aktivnosti u smislu da se tekst čita svima nama i istovremeno za sve nas. Kada za vrijeme čitanja svatko od nas može istodobno oko sebe vidjeti lica svojih sestara i braće u vjeri, osjetiti njihovu tjelesnu nazočnost, oćutjeti i druge fizičke manifestacije njihove fizičke blizine, neminovno će jačati spoznaja da taj tekst pripada u jednakoj mjeri meni kao i svima njima oko mene koji ga slušaju u isti čas. Evidentno je da takva spoznaja ne može biti tako neposredno i iskustveno doživljena u procesu privatnoga čitanja u sebi jer ono nužno pogoduje tomu da čitateljski subjekt prisvaja i internalizira tekst nauštrb percepcije o kolektivnoj dimenziji slušanja. Također, ovakvo zajedničko slušanje nikako nije pasivan čin jer ono posve prirodno prerasta u zajednički napor da razumijemo ono

¹ Jedan od mogućih smjerova svakako bi bio i pozabaviti se mogućim biblijskim opravdanjem za usmeno čitanje *Svetoga pisma* na bogoštolju. Dobra polazišna točka za proučavanje te tematike jest Block (2014: 169–192).

² Za okosnicu razrade koja slijedi uzimam prijedlog Richarda Warda (2001: 30–48).

³ Početkom 20. stoljeća u proučavanju antike uvriježilo se stajalište da je u Rimskome Carstvu prevladavala praksa čitanja naglas (*lectio viva voce*) dok je kultura čitanja u sebi (*lectio tacita*) svoje početke pronašla tek u srednjemu vijeku (usp. Balogh, 1927). U svjetlu takve argumentacije vrijedi pretpostaviti da je i praksa čitanja *Biblije* u prvim stoljećima Crkve bila dominantno obilježena čitanjem naglas. U novije vrijeme, međutim, pojavljuju se i glasovi koji dokazuju kako praksa tihoga čitanja nije bila posve nepoznata, barem od 4. stoljeća nadalje (Gilliard, 1993; McCutcheon, 2015).

što slušamo, napor usporediv sa zajedničkim izgovaranjem vjerovanja ili molitve. U tom smislu čitanje naglas nije „samo“ čitanje, već i odluka da se stane pred sveti tekst s otvorenim očima i ušima za vlastite i tuđe potrebe i pitanja, a da nam pritom noge stoje u konkretnoj stvarnosti zajednice koja nas okružuje i koja sluša zajedno s nama. Povrh toga pobožno slušanje *Svetoga pisma* u liturgiji svrstava vjernike rame uz rame, ujedinjuje ih i časovito dokida razlike među njima kako bi baš svatko mogao imati jednaku priliku biti izložen djelovanju Riječi Božje. Uvažimo li sve ovo dosad rečeno, teško je ne složiti se s Mallochom kada kaže da je „skupno slušanje u tišini moćna i intimna komunikacija“ (Malloch, 1994: 535).

Ovdje valja rasvijetliti još jednu dimenziju javnoga čitanja *Biblije* u sklopu liturgije. Naime, promatranjem konkretne prakse različitih crkvenih zajednica nameće se zaključak da relativna beznačajnost čitanja *Biblije* na bogoštovlju nigdje nije tako alarmantno vidljiva kao u nekim protestantskim zajednicama, napose onima u tradiciji tzv. slobodnih crkava. Paradoks se, dakako, krije u činjenici da je *Sveto pismo* upravo u protestantizmu vrhovni autoritet. No, u bogoštovnoj praksi čitavoga niza crkvenih zajednica reformacijske baštine stožerno mjesto zauzima služba Riječi, točnije rečeno – propovijedanje. Sve ostale sastavnice bogoslužja u određenome smislu imaju tek derivativnu ulogu – one svoju svrhu postižu tek time što uvode u propovijed, pripremaju slušatelje za čin slušanja ili pospješuju učinke propovijedanja.⁴ Tako Chapell jetko primjećuje da je u brojnim crkvama javno čitanje *Pisma* svedeno na „epigram čija je svrha da zajednicu uvede u ispravno raspoloženje za propovjednikovu poruku“ (Chapell, 1989: 48). Zbog toga je i moguće da se u takvim zajednicama *Biblija* uoči propovijedi čita nestrpljivo i isprekidano, gotovo kao u žurbi ne bi li što prije na red stigla propovijed. Pritom kao da se pretpostavlja da *Bibliju* vjernici ionako čitaju samostalno, u privatnosti svojih domova, a da na bogoslužje dolaze primarno radi propovijedi. Problem je toliko kroničan da Block tim crkvenim tradicijama savjetuje da ponajprije trebaju iznova shvatiti da je *Sveto pismo* prvotno napisano da bi se slušalo, a ne da bi se propovijedalo (Block, 2020: 179). Toj bismo opomeni mogli dodati inače posve razvidnu istinu, a to je da su javno čitanje *Svetoga pisma* i propovijedanje ne samo usko povezani nego i da je riječ o dva vida jedne te iste zadaće. Izvršnu ilustraciju te istine nalazimo u Chapellovoj konstataciji: „Čitanje Svetoga pisma predstavlja prvu ekspoziciju teksta.“ (Cit. prema: Bigg, 2012: 15). Tomu svakako treba dodati još jednu paralelu između propovijedanja i javnoga čitanja *Biblije* – baš kao što je za čin propovijedanja izuzetno važna osoba, odnosno etos propovjednika, tako se ni značenje biblijskoga teksta ne pripoćuje samo preko riječi samoga *Pisma*. Od presudnoga značenja jest i osobnost čitača jer ima neposredan utjecaj na to kako će riječi doprijeti do slušatelja. Upravo taj izvedbeni aspekt čitanja bit će u velikoj mjeri predmetom sljedeće cjeline, ali zasad će biti dovoljno nagovijestiti da upravo naglasak na toj izvedbenoj naravi omogućuje da javno čitanje *Svetoga pisma* u liturgiji protumačimo kao govorni čin kojim Kristova prisutnost može među vjernicima zaživjeti već u trenucima slušanja (Ward, 2001: 33).

2. Vidljiv (i čujni) izričaj utjelovljene teologije

Osim već ranije spomenute pojave marginalne uloge javnoga čitanja u liturgiji nekih crkvenih tradicija empirijski je lako provjeriti da se i u drugim sredinama ono ponekad pretače u puku formalnost tako da u praksi nalikuje na aktivnost koja se obavlja ravnodušno i bez nekoga očitog žara i uvjerenosti. Nameće se, dakako, samorazumljivo pitanje: Što bi mogli biti uzročnici takvoga osiromašivanja? Ponegdje se odgovor krije u propovijedanju bez jasno izražene svetopisamske obilježenosti kada poslužitelj Riječi svoju propovijed gradi na nekim drugim osnovama ili se slabo trudi slušatelje upozoriti na povezanost homiletičkoga sadržaja i pret hodno pročitanih biblijskih odlomaka. Moguće je jednako tako da među teološki osvještenijim laicima jača svijest o tomu da određeni dijelovi *Biblije* potiču društvenu praksu koja je suprotna prirodi evanđelja ili sadrže zapovijedi koje nije lako izmiriti s porukom Radosne vijesti.⁵ Ward piše kako se takvi odlomci stoga mogu početi iščitavati kao „tekstovi užasa“, a poziva se na Mary Catherine Hilkert koja upozorava da bi uvjerenje da

⁴ Za detaljniji prikaz takva središnjega statusa propovijedanja na primjeru baptističkih crkava u Hrvatskoj vidi u: Šeba, 2021: 116–132.

⁵ Suprotno očekivanjima takvih odlomaka ima i u *Novome zavjetu*, a ne samo u *Starome zavjetu*. Homiletičar Ronald J. Allen tako navodi primjer apostola Pavla u 1 Tim 1,19-20 koji sam eksplicitno kaže da je Himeneja i Aleksandra „predao Sotoni da nauče ne huliti“ (Allen, 2002: 52) što je, u najmanju ruku, dvojbeno ponašanje, čak i ako dolazi od apostola.

se kršćanska zajednica sabire zato da bude oblikovana (takvim) tekstom mogla predstavljati opasnost za žene, homoseksualce, lezbijke i sve one druge skupine koje se nalaze u položaju Židova, podčinjenih, odbačenih ili demoniziranih „drugih“ (cit. prema: Ward, 2001: 37). Bez upuštanja u dublju raščlambu evidentno je da pozorenje prema *Bibliji* u samim crkvama može nastati iz niza razloga, a ono onda gotovo neminovno nagrizava praksu javnoga čitanja. Kakvi god bili uzroci i kakve god bile njihove manifestacije, svi oni rađaju sumnjičavost koja dugoročno podriva povjerenje u *Bibliju* kao vodilju u pitanjima vjere i svakodnevnoga življenja, a time i u njezin kapacitet da nam razumljivo progovori(a) Riječ od Boga.

Ovdje želim upozoriti na mogućnost da se izlaz iz ove slijepe ulice lakše pronalazi ako *Bibliju* iznova počnemo doživljavati ponajprije kao diskurs naroda Božjega. Takvo teološko razumijevanje *Svetoga pisma* često nije upitno na dogmatskoj razini, ali u eklezijalnoj svakodnevnici ono nerijetko padne u drugi plan. Živopisan primjer upravo rečenoga mogu pronaći u vlastitome protestantskom naslijeđu. Povijesno gledano protestantizam je od samih početaka bio prepoznatljivo obilježen nastojanjima da *Sveto pismo* postane pristupačno širokim masama na narodnome, svima razumljivome jeziku. Njegovo širenje omogućilo je realizaciju ideje da svaki vjernik treba posjedovati svoj tiskani primjerak *Biblije*. Danas takvu pojavu podrazumijevamo i ne smatramo naročito revolucionarnom. Međutim, nekoliko stoljeća kasnije postaje nam razvidno da je postignuće tih plemenitih ciljeva ponekad plaćeno visokom cijenom. Naime, trajna pristupačnost *Svetoga pisma* kao da je izazvala i priliku da ga počnemo tretirati kao objekt, kao tekst namijenjen egzezezi, kao spremište povijesne građe, teoloških načela ili moralnih zabrana i propisa. Povrh svega toga u vremenu nesputanoga individualizma sve je teže održavati u ravnovjesju poimanje *Biblije* kao knjige za svakoga pojedinog kršćanina i *Biblije* kao knjige za Crkvu. *Sveto pismo* tako ostaje sve više izloženo i ranjivo manipulaciji pojedinca neovisno o tomu bio on vjernik laik, crkveni službenik ili teolog i unatoč tomu što je njihov pristup najčešće bogobožan i dobronamjeran.

Da bismo oživjeli svijest o diskurzivnosti *Biblije* u okrilju Božjega naroda i da bismo ju nanovo doživjeli kao suputnicu (a ne kao predmet u službi naše osobne vjere), vjerojatno moramo unijeti stanovite promjene koje će pridonijeti dubljemu iskustvu bogoštovlja. Jedna od raspoloživih poluga za takve promjene jest „nadogradnja“ čina javnoga čitanja autentičnim mislima, iskustvima, uvjerenjima i pitanjima. Drugim riječima, čitač svojom cjelokupnom osobnošću unesenom u čitanje treba i može potaknuti razumijevanje *Biblije* kao svjedoka žive i kontinuirane konverzacije naroda Božjega i Svevišnjega, ali i kao poprište trajnoga diskursa unutar vjerske zajednice kroz stoljeća.

Prilično je izvjesno da bi se ovakvome prijedlogu mogla uputiti (barem) dva prigovora (Ward, 2001: 38). Prvi od njih mogao bi glasiti: *Biblija* je sama po sebi sveta knjiga i njezin će sadržaj zbog toga uvijek biti primjereno priopćen pa tako nema potrebe da čitač ulaže dodatnu pripremu, poseban trud ili da radi na svojim vještinama čitanja u javnosti. Za njim bi odmah mogla uslijediti i ovakva primjedba: Ako čitač previše ulaže samoga sebe u čin čitanja, to će neminovno dovesti do (pretjerane) dramatičnosti. Ne bi li to značilo da se time čitač nameće ili da čak poništava način kako Bog želi putem teksta osloviti slušatelje? U pozadini takvih prigovora vjerojatno možemo detektirati pretpostavku da čitač svojim sposobnostima živahnoga govora ili uvjerljive gestikulacije nikako ne bi smio odvrćati pozornost s onoga što se čita. Smatram da takvi prigovori zaslužuju nekoliko odgovora.

Kao prvo, izlažući se riziku da ova tvrdnja bude proglašena paušalnim poopćavanjem, usudio bih se reći da se danas obuci čitača *Svetoga pisma* uglavnom poklanja malo ili nimalo pažnje bez obzira o kojoj se crkvenoj zajednici radi.⁶ Izravna posljedica takva zanemarivanja evidentna je jer je teško predvidjeti koliko su čitači na bogoslužju spremni za zahtjeve javnoga čitanja naglas. Istodobno poznato je da tijekom svojega obrazovanja i pripreme za službu budući svećenici i pastori (baš kao i teolozi) *Bibliju* u pravilu proučavaju u tišini, a u privat-

⁶ Osim pomalo zaboravljenih djela s polovice prošloga stoljeća (npr. Brack, 1964) u novije se vrijeme pojavljuju određeni pokušaji oživljavanja na području praktične obuke čitača *Svetoga pisma*. U takve primjere spadaju knjižica luteranskoga pastora Christophera Georgea Hoyera (2013), članak Bryana Chapella o javnome čitanju kao usmenome tumačenju (Chapell, 1989), kratak priručnik namijenjen uvježbavanju javnoga čitanja kao primjerene i izražajne vokalne interpretacije teksta (Adler, 2012) ili naslov posvećen promišljanju metafore o Riječi Božjoj kao duhovnoj hrani čija je svrha povećanje kvantitete i kvalitete čitanja *Svetoga pisma* tijekom bogoštovlja (Arthurs, 2012). Ipak, ostavimo li ove hvalevrijedne prinose po strani, takva su nastojanja najčešće ograničena na sažete, tehničke upute koje se obično donose pri kraju članka neke šire tematike ili u sklopu dodatka u knjizi koja govori o liturgijskome ili bogoslužnome redu (vidi npr. Bigg, 2012: 14–16).

nosti svojih dnevnih pobožnosti također ju čitaju tiho, u sebi. Za vjernike vrijedi slično – i oni uglavnom čitaju u sebi i, osim u rijetkim prilikama, u izolaciji od drugih. Sve to doprinosi tome da se brojni slušatelji u trenucima suočavanja s naglas pročitanom i izgovorenom Riječi zatječu nespreni za interakciju, pa često bivaju ravnodušni prema sadržaju i zahtjevima biblijskih tekstova. Nerijetko je prisutna i njihova prešutna pasivnost u smislu da tumačenje upravo izgovorenoga teksta u potpunosti prepuštaju drugima, „stručnijim“ osobama. Iz svega toga slijedi zaključak da, nažalost, s obje strane postoje znatne zapreke koje u velikoj mjeri otežavaju, pričaju, pa čak i iskripljuju komunikaciju pri javnome čitanju *Biblije*. To, naravno, onda pobija valjanost prvoga gore spomenutoga prigovora.

Međutim, samo pobijanje prigovora nije dostatno. Neophodno je upozoriti da je, s gledišta komunikologije, javno čitanje uvijek i bez iznimke izvedbeni čin te da kao takav zahtijeva pripremu i vježbu čitača. „Izvedba“ se u svakodnevnome životu odvija na nebrojenim „pozornicama“ na kojima se pokazujemo i prikazujemo, ali i govorom priopćujemo poruke namijenjene različitim „publikama“. Ward podsjeća da iz pokazivanja i govorenja nastaju dvije vrste tradicija – govorenje se razvija u usmene i književne narativne tradicije dok iz pokazivanja mogu izrasti obredne ili kazališne tradicije. No, sve su one komunikacijski činovi zato što pretpostavljaju reakciju ili povratnu informaciju od pretpostavljenih primatelja. Tako kada čitač stane ispred zajednice kako bi usmeno iznio *Sveto pismo*, on ili ona nalaze se na sjecištu pokazivanja i govorenja (Ward, 2001: 50). Osim toga prethodna priprema važna je i nužna iz još jednoga razloga. Naime, Charles L. Bartow ispravno opaža kako izgovaranjem biblijskoga teksta čitač zauzima poziciju slušatelja koji govori kako bi drugima olakšao slušanje. Štoviše, smatra Bartow, „telos“ pisanih tekstova jest živ govor, tj. njegova izvedba provedena u činu „svete pozornosti“ (Bartow, 2008: 221). Otuda nekako prirodno proizlazi da čitač i ne može drukčije nego susretu s Riječi pristupiti otvorena uma i srca, posvetiti se prethodnome čitanju u tišini, postavljanju pitanja i molitvenome razmatranju značenja čitanoga odlomka. Takva priprema utire put stjecanju iskustva susreta koje će potom donijeti u sam čin čitanja i poželjeti podijeliti sa sestrama i braćom. Chapell to ovako slikovito opisuje: „[...] njegovo unutarnje iskustvo s Riječju osposobljava ga za bolje služenje slušateljima tako što će njihovu prehranu začiniti plodovima vlastitoga duhovnog susreta“ (Chapell, 1989: 58). Potaknut takvim iskustvom s Riječi, čitač će svoj glas, um i tijelo predati u službu odlomka i svega onoga što taj odlomak može reći i učiniti cijeloj zajednici. Ono što se pritom u njegovoj izvedbi događa jest utjelovljenje – riječi doista postaju tijelom – i to je ono što čitanje čini dramatičnim. Ta se dramatičnost manifestira u transakciji kojom se riječi sa stranica pretvaraju u teološko, književno i liturgijsko iskustvo, i to kako za čitače tako i za slušatelje (Ward, 2001: 42).

Neodvojivo od toga inkarnacijskog momenta jest i oživljavanje one neposrednosti karakteristične za događaje čiju stvarnost čuvaju zapisi *Svetoga pisma*. Biblijski junaci i antijunaci neposredno su sudjelovali u zbivanjima koja su potom, uz manji ili veći vremenski odmak, zapisivana, dorađivana, prepisivana i stoljećima prenošena sljedećim naraštajima. Ono što je nama sadržaj *Biblije* za njih je bila neposredovana zbilja proživljena na vlastitoj koži. Ono što su za nas drevni iskazi svjedoka o Bogu koji progovara čovjeku, za njih su bili trenuci u kojima su svim osjetilima oćutjeli blizinu najvišega Bića i vjerojatno ih pamtili do kraja života. Dug je put trebalo prevaliti da bi se stoljećima prikupljano izravno iskustvo različitih pojedinaca i naroda u njihovoj interakciji s Bogom pronašlo na stranicama i zaslonima naših *Biblija* danas. Tijekom toga vremena gradila se i bogato razgranavala pisana tradicija *Svetoga pisma* i tako nas dodatno razdvajala od neposrednosti iskustava čiju su stvarnost biblijski pisci htjeli očuvati od zaborava. No, već i samo *Sveto pismo* živo i opetovano upućuje na javno čitanje svetoga teksta kao učinkovit način „otključavanja“ njegove usmene dimenzije. Dovoljno je prisjetiti se, recimo, svečane obnove Saveza s Jahvom (Pnz 29) ili javnoga izricanja prokletstava i blagoslova pri kraju knjige *Ponovljenoga zakona* (27,9-28,68). U istoj knjizi propisuje se da se svake sedme godine na Blagdan sjenica čitavome narodu čitaju riječi Mojsijeva Zakona (31,9-13). Nakon Ezrina sedmodnevnoga javnog čitanja Zakona dolazi do sveopćega ispovijedanja grijeha i održavanja pokorničkoga bogoslužja (Neh 8-9). U Lk 4,16-21 Sin Božji, samo utjelovljenje Riječi, u sinagogi naglas čita riječi *Pisma* kako bi obznanio da se one odnose upravo na njega. Poslanice upućene različitim crkvama, danas poznate kao sastavni dio *Novoga zavjeta*, u ono su doba do svojih primatelja dolazile uglavnom preko javnoga čitanja na zajedničkim okupljanjima vjernika (Kol 4,16; 1 Sol 5,27). Pavlova uputa Timoteju o posvećivanju „čitanju, poticanju, poučavanju“ (1 Tim 4,13) vjerojatno upućuje na praksu javnoga čitanja starozavjetnih knjiga u novonastalim kršćanskim zajednicama. U tome svjetlu teško je ne složiti se s Wardom kada kaže da čitanjem teksta naglas čitač iznova uspostavlja usmenost pisane tradicije *Svetoga pisma*, a tako izvedeni tekst predstavlja pristupnu točku u kojoj čitač i slušatelj

ulaze u iskustvo drugoga, onoga tko također nastoji u ljudskim iskustvima razaznati Božju prisutnost. Upravo u takvome susretu postizemo bogatije i potpunije razumijevanje vlastite situacije (Ward, 2001: 41). Mogli bismo čak i dodati da takvim čitanjem naglas zapis tuđih iskustava može oživjeti i izazvati doživljaj neposrednoga iskustva u sadašnjici.

Naposljetku, kada čitač ili čitačica nastupaju kao vidljivo prisutni sudionici liturgije, onda oni svojim zauzimanjem mjesta ispred cijele zajednice i javnim čitanjem naglas posuđuju svoj glas i fizičku nazočnost *Svetome pismu* koje tako postaje privilegirani glas. Štoviše, takvom izvedbom postaje razvidno da je to glas koji traži odaziv onih koji ga slušaju. Upravo zbog toga i jest toliko važno inzistirati na ranije spomenutoj prethodnoj pripremi čitača i dramatičnosti izvedbe – ako je čitač taj koji posredovanjem vlastita glasa i prisutnosti omogućuje *Svetome pismu* da oslovi zajednicu, onda fizička dimenzija čitanja nikako ne smije biti otpisana kao tek sekundarno važna ili naprosto uzeta zdravo za gotovo. Naprotiv, glas, intonacija, stav tijela, mimika i gestikulacija – svi ti elementi izvedbe doprinose uprisutnjenju riječi, pa tako javno čitanje *Pisma* nadilazi puku transmisiju riječi sa stranica knjige dok se oblik i struktura riječi preobražuju u živu prisutnost nastalu u trokutu omeđenoj tekstem, čitačem i slušateljima. Poimanje *Svetoga pisma*, zrcaljeno u ovako prakticiranome javnom čitanju, neminovno će usmjeriti i homiliju te zajedno s njom oblikovati službu Riječi u liturgijsko i teološko iskustvo koje zaziva konverzaciju i potiče okupljenu pastvu na dijalog s njihovim Stvoriteljem.

3. „Zaigranost“ bogoštovlja

Preostaje nam još jedan pozitivan učinak postignut javnim čitanjem *Svetoga pisma*, a tiče se poimanja bogoštovlja kao „igre“. To, dakako, nipošto nije nova zamisao jer su brojni autori promišljali o kršćanskoj praksi okupljanja upravo iz te perspektive. Među prvima od njih svakako se nalazi čuveni profesor Romano Guardini. On u svojem djelu *Duh liturgije*⁷, napisanome 1918., među ostalim raspravlja o odnosu između svrhovitosti i smisla, pa dokazuje kako u životu Crkve upravo liturgija predstavlja onaj dio koji je u „posebnom smislu slobodan od svrhe“. Naime, ona želi poučiti, ali to čini bez promišljena i podrobna plana – ona naprosto stvara potpuno duhovan svijet u kojemu duša može živjeti u skladu sa zahtjevima svoje naravi. Guardini to dodatno pojašnjava usporedbom između gimnastičke dvorane i šume ili polja. U dvorani je svaka vježba usmjerena prema proračunatome učinku i teži disciplini i razvoju. U šumi ili polju, međutim, život se živi s Prirodom i u njoj se odvija unutarnji rast. Tako je i s liturgijom – ona dopušta duši slobodno lutanje i unutarnji razvoj. Liturgija se ne može promatrati s pozicije svrhe jer ona nije sredstvo prilagođeno postizanju određenoga cilja, već je, u nekome ograničenom smislu, sama sebi cilj. Još preciznije, tvrdi malo kasnije Guardini, ispravno promatrana, liturgija ne može imati svrhu jer ona ne postoji radi čovjeka, već radi Boga (Guardini, 2021: 50–52).

Guardini, nadalje, prepoznaje da se shodno tomu liturgija odlikuje nekim odrednicama koje su inače svojstvene dječjoj igri i umjetničkome stvaralaštvu (Guardini, 2021: 54–56). Dječja igra jest život sam, koji se odvija bez cilja, poseže za bogatstvima iz vlastite riznice, značajan zbog same činjenice svojega postojanja. Umjetničko djelovanje u kasnijoj dobi nastoji u imaginarnoj sferi predodžbe pomiriti raskorak između ideala i suvremenosti, onoga što umjetnik jest i onoga što želi biti. Pritom umjetnik ne nastoji poučiti ili nekome usaditi određene vrijednosti već samo unutarnjoj istini podariti izvanjsku formu. Liturgija također ne posjeduje svrhu, ali je prepuna dubokoga smisla. Ona nije rad, nego igra. Njezina suština jest biti zaigran, ali ne da bi se proizvodilo, već da bi se bivalo. Upravo radi toga, kaže Guardini, liturgija se beskrajno trudi, poput ozbiljna djeteta i strogo savjesnoga izvrsnog umjetnika, u tisuću oblika izraziti sveti, bogomdani život duše, a sve to s jedinim ciljem: da duša može postojati i živjeti svoj život. Istodobno, u postojanju jasno određenih pravila igre i njihovoj dosljednoj primjeni krije se ozbiljnost tog zaigranoga stava. Štoviše, upravo odvojenost od zbilje osigurana „ozbiljnim pravilima svete igre postaje preduvjet posebnoga približavanja srcu zbilje“ (Žižić, 2015: 304) i omogućava duši djetinju igru pred Bogom (Izr 8,30–31).

Guardini naposljetku smatra da se jedini „didaktički cilj“ liturgije nalazi u „učenju duše da ne traži svrhu

⁷ Za opsežniji prikaz Guardinova razumijevanja liturgije utemeljenoga na fenomenologiji umjetnosti i igre vidi u: Žižić, 2015: 291–310.

u svemu, da ne bude previše svjesna cilja kojega želi postići, da ne čezne za pretjeranom pameću i odraslošću, nego da shvati jednostavnost u životu. Duša mora, barem u molitvi, naučiti odbaciti nespokoj svrhovita djelovanja, naučiti gubiti vrijeme radi Boga i biti spremna za svetu igru riječima, mislima i gestama, bez da odmah pita ‘Zašto?’ i ‘Čemu?’“ (Guardini, 2021: 55–56).

Nekih dvadesetak godina poslije Guardinija teoretičar igre Johan Huizinga igru definira kao „djelatnost koja se odvija u razrađenim vremenskim, prostornim i smislenim granicama, jednom vidljivom redu, prema dobrovoljno prihvaćenim pravilima, te izvan područja materijalne nužde ili korisnosti. Raspoloženje u kojemu se igra odvija jest uzdignuće i oduševljenje, bilo ono pobožno ili samo svečano, već prema tome je li igra posvećta ili razveseljavanje. Tu djelatnost prati osjećaj ushićenja i napetosti, a ona sama donosi vedrinu i opuštanje“ (Huizinga, 1992: 121). Takvoj aktivnosti cilj je „u njoj samoj, a prati je osjećaj napetosti i radosti te svijest da je ona ‘nešto drugo’, nego ‘obični život’“ (Huizinga, 1992: 31). Prema Huizingi nema sumnje da se sakralni obredi odvijaju kao igra pri čemu se samo „po sebi razumije da je duhovno raspoloženje u kojemu neka zajednica doživljava i prima svete obrede prije svega uzvišena i sveta ozbiljnost. Ali, valja još jednom naglasiti: i prava i spontana razigranost može biti duboko ozbiljna. Igrač se igri može predati svim svojim bićem. Svijest da je to ‘samo igra’ može se potpuno potisnuti. Radost, koja je s igrom nedjeljivo povezana, pretvara se ne samo u napetost nego i uzvišenost“ (Huizinga, 1992: 25).

Dotatna paralela između bogoštovlja i igre jest nepredvidivost ishoda. Brian Edgar to primjereno izriče kada kaže da je „Bog [je] sudionik, a ne tek primatelj, bogoštovlja, a njegovi se postupci prema njegovom narodu ne mogu predvidjeti“ (Edgar, 2017: 27). Vrijedan je to podsjetnik – posebice onima koji visoko cijene protestantsku radnu etiku – da bogoštovlje izmiče konceptima poput odgovornosti, produktivnosti, obvezi i učinkovitosti. Shodno tomu kontraproduktivno je sagledavati ga kao djelovanje kojemu je moguće odmjeriti ostvareni duhovni rezultat. Koliko god se neke svrhe doimale kao opravdani motivi (podučavanje, misija ili evangelizacija), pravi razlog za bogoštovlje jest bogoštovlje samo. Edgar se poziva i na prvo pitanje Velikog katekizma Westminsterškoga vjerovanja koje glasi: „Koji je čovjekov krajnji i najviši cilj?“ U odgovoru se kaže: „Čovjekov je krajnji i najviši cilj proslavljati Boga i u potpunosti se radovati u njemu zauvijek.“ (Edgar, 2017: 30). Valja zamijetiti da ovdje radost u Bogu nije nešto što je namijenjeno samo za eshatološku budućnost, nego i za sadašnjicu. Takva radosna igra pred Bogom ima dodatnu vrijednost u smislu da nas podsjeća kako život nije i ne smije biti percipiran samo kao služenje Bogu jer je on i odnos s tim istim Bogom. U tome nalazimo odjeke Guardinijeve ideje (u Žižićevoj interpretaciji) da „igranje decentrira subjekt, stavljajući ga u relativan položaj. Čovjek više nije apsolutno središte stvarnosti, nego je odnos onaj u kojem se smješta uporište djelovanja“ (Žižić, 2015: 303).

Sve dosad rečeno o zaigranosti bogoštovlja primarno se odnosi na liturgiju u cijelosti. No, kako se tu uklapa javno čitanje Biblije? Govoreći o raznim vrstama igre u bogoštovlju, Edgar navodi igre umom, igre tijelom i igre imaginacijom. Razmatranje o potonjoj vrsti igre značajno je zbog toga što nas ona „čini kadrima da u sadašnjosti zamišljamo buduće kraljevstvo Božje“ (Edgar, 2017: 36). Upravo nas imaginacija čini sposobnima ponašati se kao da je sve što Bog kaže istinito, ali i biti uvjerenima da je to doista tako. Imaginacija i zaigranost omogućuju vjerniku da nadiđe ovaj svijet i već sada doživi onaj novi svijet, a da pritom ovaj potonji nije neki imaginarni, nego najstvarniji od svih zamislivih svjetova – onaj kojemu kao narod Božji težimo i kojemu se nadamo (Edgar, 2017: 36). Ključno je uvidjeti da takva imaginacija i zaigranost ovise o participativnome pristupu i angažiranosti. Bogoštovlje nije tek dramatična izvedba koju je moguće promatrati kao neki oblik „svete zabave“ – ono zaziva naše aktivno sudjelovanje, naše svjesno sudioništvo – a javno čitanje *Svetoga pisma* može poslužiti kao zoran primjer kako se čitavo bogoslužje može preobraziti. Naglašeniji angažman čitača, aktivacija njihove imaginacije u procesu pripreme za čitanje i preusmjerenje pozornosti na svijet biblijskoga teksta u stanju su raspiriti imaginaciju slušatelja, osloboditi ih za zamišljanje svijeta koji dolazi (a o kojemu pročitani tekst svjedoči) i učiniti ih voljnima da se djetinje „zaigravaju“ u ostatku bogoslužja. Jednom riječju, svijet budućnosti postaje stvarnim u sadašnjosti. Stoga i ne čudi što, primjerice, prorok Zaharija u svojoj viziji budućega Jeruzalema kaže ovako: „A gradski će se trгови ispuniti dječacima i djevojčicama koji će se igrati na njegovim trgovima“ (Zah 8,5). No, ovakvo bogoštovlje u isti mah djeluje transformativno i na postojeću stvarnost jer pomaže njegovim sudionicima sagledati svoju svakodnevicu iz perspektive vječnosti: „[Liturgijsko] slavlje izokreće društveni red i od njega stvara igru i to sve radi toga da bi se u tome redu moglo ponovno nastaviti živjeti.“ (Šaško, 2003: 10).

Zaključak

Zaključno preostaje još samo odgovoriti na pitanje zašto čitamo i zašto trebamo nastaviti javno čitati *Bibliju* na bogoslužjima? Jedan način kako odgovoriti bio bi da kažemo ovo: Ako i dalje *Bibliju* smatramo svetim tekstom u kojemu možemo razabrati božansku objavu, tada nam je upravo ovakva komunikacija – dramatična, izvedbena i uprisutnjujuća – potrebna da bi konkretan, živi ljudski govor udahnuo vitalnost fiksiranim, nijemim i masovno proizvedenim stranicama teksta koje ponekad zamijenimo za živu Riječ Božju. Svakako, možemo ponuditi i još dodatnih razloga: 1) javnim čitanjem tekst zadobiva fizičko obličje, a takvo mu utjelovljenje omogućuje da eksplicitno progovori ljudskim glasom koji oslovljava i poziva slušatelje, 2) javno čitanje osvježuje čitavu zajednicu vjernika za komunalnu dimenziju *Svetoga pisma* koja nam ostaje skrivena ako se *Biblija* čita isključivo privatno i individualno, 3) javno čitanje pomaže pojmiti *Bibliju* kao dramu Božje samoobjave koja se događa(la) na području konkretnoga ljudskog iskustva, 4) javno čitanje iznova podsjeća da je u srži vjere djetinja zaigranost koja ne pita za svrhu, ali traži naš predani angažman i istodobno otkriva značajnu dimenziju istinskoga bogoštovlja, 5) javno čitanje posjeduje potencijal da pobudi novo zanimanje za *Bibliju* u kulturi u kojoj se Riječ Božja s jedne strane zanemaruje i omalovažava, a s druge sve slabije poznaje.

U svakom slučaju čitanju svetopisamskih odlomaka naglas u okrilju zajednice vjernika valja i u budućnosti osigurati primjereno mjesto i ulogu u liturgijskome redu različitih crkvenih tradicija, ali ne s ciljem nekakva grčevita čuvanja ili obrane nepromjenjiva poklada vjere, već upravo s nakanom da o tomu pokladu uvijek iznova promišljamo i u njemu nalazimo nove poticaje za obogaćivanje i prilagodbu našega vjerničkog postojanja i služenja u vremenu u kojemu smo po milosti Božjoj postavljeni da proživimo svoje ovozemaljsko življenje.

Literatura

- Adler, Barbara Laughlin. 2012. *The Sound of Scripture: Reading the Bible Aloud: A Brief Guide for Lay Readers*. Lutheran University Press. Minneapolis.
- Allen, Ronald J. 2002. *Preaching: an essential guide*. Abingdon Press. Nashville.
- Arthurs, Jeffrey. 2012. *Devote Yourself to the Public Reading of Scripture: The Transforming Power of the Well-Spoken Word*. Grand Rapids, Mich. Kregel Academic & Professional.
- Balogh, Josef. 1927. "Voces paginarum: Beiträge zur Geschichte des lauten Lesens und Schreibens". *Philologus*. Vol. 82. 84–109; 202–240.
- Bartow, Charles L. 2008. "Performance Study in Service to the Spoken Word in Worship". In: *Performance in Preaching: Bringing the Sermon to Life*. Eds. Jana Childers & Clayton J. Schmit. Baker Academic. Grand Rapids.
- Biblija. 2015. Kršćanska sadašnjost. Zagreb.
- Bigg, Derek. 2012. "Public Bible Reading: A Neglected Gift of Grace". *Foundations (Affinity)*. Vol. 62. 14–22.
- Block, Daniel I. 2016. *For the Glory of God: Recovering a Biblical Theology of Worship*. Reprint edition. Baker Academic. Grand Rapids.
- Brack, Harold A. 1964. *Effective Oral Interpretation for Religious Leaders*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall.
- Chapell, Bryan. 1989. "The incarnate voice: an exhortation for excellence in the oral reading of Scripture". *Presbyterion*. Vol. 15. No. 1. 42–57.
- Edgar, Brian. 2017. *The God who Plays: A Playful Approach to Theology and Spirituality*. Cascade Books. Eugene.
- Gilliard, Frank D. 1993. "More Silent Reading in Antiquity: Non Omne Verbum Sonabat". *Journal of Biblical Literature*. Vol. 112. No. 4. 689–694.

- Guardini, Romano. 2021. *The Spirit of the Liturgy*. The Crossroad Publishing Company. Chicago.
- Hoyer, Christopher George. 2013. *Getting the Word Out: A Handbook for Readers*. Augsburg Fortress Publishers. Minneapolis.
- Huizinga, Johan. 1992. *Homo ludens: o podrijetlu kulture u igri*. Naprijed. Zagreb.
- Malloch, Archibald E. 1994. "Forum: Hearing and Reading Scripture". *Worship*. Vol. 68. No. 6. 533–536.
- McCutcheon, R. W. 2015. "Silent Reading in Antiquity and the Future History of the Book". *Book History*. Vol. 18. 1–32.
- Šaško, Ivan. 2003. „Suvremena liturgijska teologija: znak i obredno uzbiljenje otajstva“. *Diacovensia: teološki prilozi*. Vol. 11. Br. 1. 9–32.
- Šeba, Enoh. 2021. *Sermon listening: a new approach based on congregational studies and rhetoric*. Langham Monographs. Carlisle.
- Žižić, Ivica. 2015. „Liturgija kao umjetnost i igra kod Romana Guardinija“. *Diacovensia: teološki prilozi*. Vol. 23. Br. 3. Đakovo. 291–310.
- Ward, Richard F. 2001. "A New Look at an Ancient Practice: Public Reading in a Plugged in Church". *Doxology*. Vol. 18. 30–48.

WHY SHOULD/DO WE READ THE BIBLE IN CHURCH SERVICE OUT LOUD?

In relation to the public reading of biblical texts, various practices have developed in the worship of different Christian traditions throughout church history. Apart from those differences, church worship today is almost the exclusive location within the coordinates of contemporary society where individuals regularly and repeatedly gather as a congregation to (among other things) listen to the one person who reads out loud from a book. Such practice should not be either uncritically perpetuated or easily dismissed but reconsidered and revisited. Starting from the decidedly oral nature of biblical texts and their performative potential, the author examines the communicational and theological benefits of the public reading of biblical texts as a part of a liturgical act. Three immediate outcomes are discussed in more detail. Firstly, effective reading of biblical texts in worship deepens and expands liturgical communication. Secondly, effective reading of biblical texts in worship represents a specific expression of incarnated theology. Thirdly, such reading also draws attention to the "playfulness" of entire worship. The consequences of these outcomes can be recognized as impersonation of the biblical text, raising awareness of the communal dimension of Holy Scriptures, a clearer understanding of the Bible as a drama of divine self-revelation and discovery of renewed interest in the Bible.

Key words: public Bible reading, liturgy, communication, incarnation, play

Jasna ŠEGO – Višnja VEKIĆ-KLJAJIĆ

VAŽNOST IZRAŽAJNOGA ČITANJA ODGOJITELJA ZA RAZVOJ ČITATELJSKE KULTURE DJETETA RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Čitateljska kultura kao stjecanje čitateljskih navika redovitom aktivnošću čitanja cjeloživotni je proces. U radu s djecom rane i predškolske dobi valja oblikovati okruženje u kojemu se čitanje cijeni, potiče i aktivno promiče. Čitanje utječe na sva područja djetetova razvoja, a u radu su istaknuti aspekti spoznajnoga, socijalnoga i emocionalnoga razvoja djeteta rane i predškolske dobi. Izražajno je čitanje takvo čitanje kojim se poštuju govorne vrjednote hrvatskoga standardnog jezika, a interpretativno čitanje ide i korak dalje; čitatelj u tekst unosi svoje emocije glumački ga interpretirajući u edukativne svrhe. Cilj je rada ispitati utjecaj izražajnoga i interpretativnoga čitanja odgojitelja djetetu na djetetov interes, motivaciju i razumijevanje odabranih priča. Kao istraživačka metoda koristi se eksperiment s dvije odgojne skupine djece, ujednačene po broju djece, dobi, spolu i zaposlenosti roditelja. U eksperimentalnoj se skupini odgojitelj služi metodom izražajnoga i interpretativnoga čitanja, a u kontrolnoj skupini čita neizražajno i neinterpretativno. Nakon pregleda videozapisa čitanja odabranih priča pomoću protokola promatranja ispitani su interes i motivacija djece te njihovo razumijevanje priča. Zaključuje se da djeca u eksperimentalnoj skupini bolje razumiju priče te da su zainteresiranija i motiviranija od djece u kontrolnoj skupini.

Ključne riječi: djeca predškolske dobi, izražajno čitanje odgojitelja, kultura čitanja, motivacija, razumijevanje pročitana

Uvod

Komunikacija na materinskome jeziku, kao jedna od kompetencija za cjeloživotno učenje koju treba poticati od djetetova rođenja, prva je od osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje koje podržava *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015: 27). Ona je podloga za razvoj rane pismenosti, a razvija se u takvoj organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa koja podržava stvaranje poticajnoga socijalnoga i materijalnoga jezičnog okruženja. Socijalno okruženje podrazumijeva odrasle i vršnjake djece rane i predškolske dobi. Materijalno okruženje odnosi se na knjige, slikovnice, priče, zagonetke, scenske igre, didaktički materijal i sve doživljajne aktivnosti koje obuhvaćaju glasovne radnje. Čitateljska se kultura odnosi na stvaranje navika, njegovanje i oplemenjivanje aktivnosti čitanja. Razvoj čitateljske kulture cjeloživotni je proces, a ovaj je rad usmjeren na važnost odgojiteljeva izražajna čitanja djeci rane i predškolske dobi.

U prvome se dijelu rada raspravlja o utjecaju čitanja djetetu na djetetov spoznajni, socijalni i emocionalni razvoj te na razvoj djetetove čitateljske kulture. U drugome se dijelu detaljnije objašnjava pojam ekspresivnoga (izražajnoga) čitanja, pojam interpretativnoga čitanja te pojam govornih vrjednota kojima se izražajno i interpretativno čitanje ostvaruje. U trećemu se dijelu rada detaljno prikazuje metodologija istraživanja, u četvrtome rezultati istraživanja, a u petome se dijelu (raspravi) rezultati istraživanja uspoređuju sa znanstvenim i teorijskim postavkama iz navedenoga područja. Zaključak sažima tijek i rezultate istraživanja, uspoređuje razinu razumijevanja priča u eksperimentalnoj i u kontrolnoj skupini te upućuje na mogućnost doprinosa rada problematici izražajnoga i interpretativnoga čitanja djeci rane i predškolske dobi.

1. Razvoj djetetove čitateljske kulture

Za razvoj djetetove rane pismenosti podjednako su odgovorni roditelji i odgojitelji. Brojna istraživanja (Marjanović Umek, Podlesek, Fekonja, 2008; Pergar, Hadel, 2020; Vlasov, Hujala, 2017; Xiao i sur., 2020) potvrđuju da je obitelj iznimno važan čimbenik razvoja dječjih čitalačkih vještina, ali i rani i predškolski odgoj i obrazovanje mogu pružiti poticajno okruženje za djetetov budući čitalački razvoj. Istraživanje Papadimitrioua i Vlachosa (2014)

pokazuje da je aktivno čitanje s djetetom u predškolskome razdoblju snažan čimbenik čitateljskih postignuća u prvome razredu osnovne škole. Boravak u dječjemu vrtiću također znatno povećava spremnost za čitanje, osobito u djece čiji su roditelji niže obrazovne razine (Marjanović Umek, Podlessek, Fekonja, 2008). Kvalitetan kurikulum i obrazovanje roditelja za poticajno bavljenje djecom dva su strateška pravca uspješnoga početka školovanja.

Prema teoriji socijalnoga konstruktivizma Leva Vygotskoga (1978) pojedinci razvijaju (konstruiraju) jezik i komunikaciju kao strukturu kulturnoga razvoja. Znanje koje se oblikuje u kulturi, u našem slučaju u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, pridonosi djetetovu učenju. Odrasli određuju postojeću razinu djetetova znanja, a zatim proširuju njegovo znanje novim spoznajama i iskustvima. Smatra se da poticajan socijalni kontekst (npr. odgojitelj koji često čita i pripovijeda priče, snabdijeva djecu slikovnicama, sluša djecu, postavlja im pitanja, potiče ih na govor) pomaže djeci da razviju jezik i komunikaciju tijekom predškolske dobi. Slušanje odrasle osobe koja čita višestruko pridonosi razvoju djetetovih predčitalačkih i kasnije čitalačkih vještina (Bakota, 2020), odnosno osjetljivosti djece za smisao i značajke pisanoga jezika, za funkciju pisanoga jezika, za tehničke značajke pisma te za procese i tehnike čitanja (Čudina-Obrodović, 2014).

U suvremeno se doba naglašava važnost čitanja djetetu od najranije dobi njegova života. Iako moderna tehnologija prodire u odgoj i obrazovanje, ne bi trebalo zanemariti činjenicu koliko snažnu ulogu čitanje ima u budućemu, kako spoznajnom tako i socioemocionalnome razvoju i učenju svakoga djeteta. Knjige i slikovnice važan su izvor uživanja u priči, zapletu, ljepoti riječi i slika. Cilj je čitanja djetetu da ono razumije fabulu priče, da se poistovjeti s likovima i sa simpatijama prati što se u određenoj priči događa. Istovremeno dijete treba uživati u stilu kojim je priča napisana, u humoru, u igri riječima, u jeziku kojim je priča ispričana te u njezinu ritmu. Sve je to moguće ako čitatelj (roditelj, odgojitelj) čita priču izražajno i zanimljivo (Kelić, 2015). Centner (2007) napominje da uživanje u slušanju priče nužno ne znači da će dijete jednoga dana posegnuti za knjigom, ali pridonosi usmjeravanju pozornosti na slušanje riječi i glasova što će mu kasnije, kada bude učilo čitati, pomoći da čuje riječi i glasove. Iskustvo slušanja priča utjecat će na djetetovo proširivanje rječnika. Bakota (2020) ističe da su istraživanja utvrdila postojanje snažne veze između čitanja i rasta rječnika te da usvajanje riječi ovisi o izloženosti čitanju. Vrijeme provedeno u slušanju priča također će utjecati na djetetov vokabular, razumijevanje priče, tj. na cjelokupan jezični razvoj (što više čitamo djeci, djeca će bolje razumjeti priče, bogatiti svoj vokabular, razvijat će vještinu slušanja i sl.).

Najbolje je čitanje priča koje se odvija u ugođaju topline, osjećaju povezanosti i zajedničkoga uživanja u priči (odraslih i djece). Važno je zajedničko, interaktivno čitanje slikovnica i priča te postavljanje pitanja djetetu, navikavanje djeteta da uspoređuje, zaključuje, predviđa daljnji slijed događaja jer se tako razvijaju djetetove misaone operacije višega reda. Svakodnevno čitanje priče djetetu omogućuje užitek u čitanju, stvaranje stalne potrebe za čitanjem, odnosno razvoj čitateljske kulture. Razvijanje čitateljske kulture počinje već u prvome mjesecu djetetova života (jasno je da se tu radi o slušanju). Osim roditelja, rodbine i šire društvene sredine (knjižnica, čitaonica, razne udruge) na razvijanje kulture čitanja utječu i odgojitelji djece predškolske dobi (Visinko, 2014). O brojnim pozitivnim učincima čitanja mnogo je napisano. Miha Kovač (2021: 162–163) u knjizi *Čitam, da se pročitam. Deset razloga za čitanje knjiga u digitalno doba* nabraja i tumači deset razloga za čitanje knjiga:

- A ko znaš dobro čitati, vidiš i čuješ više.
- Ako čitaš, poznaješ više riječi, zato možeš razmišljati o više stvari.
- Ako dulje tekstove čitaš s papira, bolje ih razumiješ nego ako ih čitaš sa zaslona.
- Ako se služiš tehnologijama sa zaslonima i čitaš knjige, naučit ćeš misliti na dva različita načina.
- Ako čitaš, lakše razumiješ druge ljude.
- Djeca koja odrastaju u sredini u kojoj se čita, uspješnija su u životu.
- Među čitateljima ima više zadovoljnih i kreativnih ljudi nego među onima koji ne čitaju.
- Čitanje je napor, no može biti i užitek.

- Čitanje na stranom jeziku je prozor u svijet s kojeg se vidi i kući.
- Čitanjem knjiga učiš misliti svojom glavom.

Razvidno je, dakle, da onaj koji čita širi spoznaje pa vidi i čuje više (od onoga koji ne čita), bogati svoj vokabular, razmišlja o brojnim temama, razvija empatiju, krči put prema uspjehu, zadovoljniji je i kreativniji od osobe koja ne čita, otkriva užitak (usprkos uloženu naporu u čitanje), otvara prozor u svijet, uči misliti svojom glavom. Tko čita, jasnije će oblikovati svoje stavove (jer više zna), lakše će suosjećati s drugima (jer ih bolje razumije), donosit će zrelije odluke (jer ima širi uvid u ljudsko iskustvo), uživati će u novim svjetovima, usudit će se stvarati, riječju, oplemenjivat će i poboljšavati ne samo svoju čitateljsku nego i opću kulturu.

2. Važnost izražajnoga i interpretativnoga čitanja djeci

U literaturi postoje brojne podjele čitanja koje se temelje na različitim klasifikacijskim kriterijima. Primjerice, prema vrsti teksta, čitatelju, mjestu čitanja, odgojno-obrazovnim zadaćama ili načinu komuniciranja (Diklić, 2009: 110). Glasno čitanje djeci vrsta je čitanja prema načinu komunikacije. Ono pokazuje djeci koliko su nam ona važna te je vitalni i sastavni dio poučavanja djece kako čitati. Čitanje naglas odlikuje jasnoća, čujnost, pravilnost izražavanja i didaktička svrhovitost (Rosandić, 2005). Takvo se čitanje može ostvariti kao interpretativno čitanje, a ono se prema Pavličević-Franić (2005) tumači kao govorna interpretacija umjetničkoga proznog teksta. Pletikos Olof i Vlašić Duić (2016: 716) napominju da je čitanje naglas „najčešći [...] način posredovanja književnog teksta djeci od rođenja do dobi kada počinju čitati samostalno [...] i opći termin za svako čitanje kojim se glasom ozvučuje pisani tekst“, a interpretativno čitanje ili govorna interpretacija teksta „ona vrsta čitanja naglas u kojoj govornik svjesno, prozodijskim izražajnim sredstvima (stankama, tempom, intenzitetom, intonacijom, bojom glasa, dikcijom i sl.) interpretira tekst, tj. oslikava značenja, emocije, stavove prema tekstu i/ili publici“ (Pletikos Olof, Vlašić Duić, 2016: 716).

Razmišljajući o kvaliteti glasnoga čitanja kao i o stupnju govorne kulture, Škarić (2000) razlikuje nekoliko vrsta glasnoga čitanja, a među njima navodi interpretativno čitanje za koje je potrebno unaprijed upoznati tekst, razumjeti sve pojmove, činjenice i njihove odnose. Za interpretativno čitanje treba ovladati i tehnikom iščitavanja, širokoga gledanja u tekst i čitanja što više riječi unaprijed. Isticanje stanki unutar rečenice i rečeničnoga naglaska, odgonetanje tih nenapisanih znakova preduvjet je čitanju koje je nalik govorenju. Znatnu ulogu u interpretativnom čitanju imaju mimika i geste. Važno je i interpretiranje interpunkcije. Točka znači blagi intonativni luk, zarez označava intonacijski lom, mjesto gdje intonacija mijenja smjer, upitnik označava upitnu, a uskliknik uskliknu intonaciju. Dobro interpretativno čitanje znači i neskriven odnos čitača prema tekstu: svečan, ozbiljan, angažiran, kritičan, ironičan, komičan ili kakav drugi. I slušač je uključen, njemu se čita i na njega se želi ostaviti snažan dojam (Škarić, 2000). Visinko (2014) takvo čitanje naziva izražajnim, a dijete se s njim upoznaje tijekom čitanja roditelja, bliže rodbine ili odgojitelja. Oni postaju model za čitanje priče, za ostvarivanje vrjednota govorenoga jezika poštujući sintaktičko, ritmotvorno i glasovno ustrojstvo teksta. Djecu se poučava kako vrjednotama govornoga jezika mogu osjetiti draž i ljepotu stvaranja umjetničkoga djela. Odgojiteljičino čitanje djetetu trebalo bi biti uzor interpretativnoga čitanja, model, putokaz ili smjernica kako čitati s obzirom na pravilnu intonaciju, melodiju, tempo, na ekspresivne vrjednosti teksta i izražajne mogućnosti jezika (Bakota, 2020).

Pri izražajnome i interpretativnome čitanju nastoji se širiti djetetov rječnik tumačenjem značenja riječi, traženjem primjera u konkretnome svijetu, u slikovnicama i knjigama. Važna je i vizualizacija (zamišljanje) ili strategija stvaranja mentalnih ili senzornih reakcija na ono što se čita; korisno ju je primjenjivati tijekom čitanja jer omogućuje stvaranje široke lepeze vizualnih, auditivnih i drugih osjetilnih slika, tj. dublje čitateljevo emocionalno uključivanje u sadržaj (Zimmerman, Hutchins, 2009). Čitanje tako postaje trodimenzionalno poput senzornih slika koje nastaju u čovjekovim mislima kada gleda film. Takvim oblikom prikazivanja sadržaja bolje se pohranjuju informacije u dugoročnome pamćenju. Strategija vizualizacije pridonosi stjecanju vještine čitanja, ali i slušanja priče. Poželjno je da je dijete nakon slušanja priče sposobno opisati vlastite mentalne slike, iskazati emocionalnu reakciju na pročitano, da željno očekuje nastavak čitanja da bi doznalo što će se dogoditi (Bakota, 2020). Ekspresivno i interpretativno čitanje motivirajuće djeluju na slušatelje (mogu potaknuti točan i precizan djetetov govor, maštu i sl.). Izražajnim i interpretativnim čitanjem odgojitelj treba ostvariti blizak

kontakt s djetetom, djelovati na djetetov um, osjećaje, pomoći djetetu razumjeti sadržaj priče, bogatiti djetetovo emocionalno iskustvo, utjecati na oblikovanje svijesti o umjetničkom izražavanju. Interpretativno čitanje teksta pomaže djetetu u oblikovanju, razvijanju i izgrađivanju kultiviranoga govora.

Govorne vrjednote hrvatskoga standardnog jezika (ritam, intonacija, stanka, tempo, boja glasa itd.) pridonose čistoći i tečnosti izgovora te boljem razumijevanju teksta. U interpretativnome čitanju čitatelj ubrzava i usporava ritam prateći tijek radnje, odnosno slijed događaja u priči. Ritam plijeni pozornost glazbenim učincima čitanja. Stanka je vrijeme predaha i novoga udara, ona je nužna granica u tijekovima razmišljanja, ali i svjesno ili nesvjesno sredstvo emotivnoga izražavanja i djelovanja na slušatelja. Može biti sugestivna kao i izgovorena riječ (Šego, 2005). Peha (2003) ističe da dobri čitatelji (tj. čitatelji koji izražajno i interpretativno čitaju tekst) vode računa o sljedećim elementima:

- promjeni visine glasa, tj. o dizanju i spuštanju tona gdje je potrebno; rečenicu počinju nižim tonom; mijenjaju ton da bi označili npr. ponašanje likova u priči, da bi istaknuli razliku između govora likova i govora pripovjedača; promjena visine glasa pomaže slušateljima razumjeti gdje određene misli počinju, a gdje završavaju
- o promjeni ritma; ubrzavaju i usporavaju ritam čitanja, služe se primjerenim stankama, na kraju rečenice duljim, a nakon manjih cjelina (koje se odvajaju zarezom) i na kraju logičkih cjelina (npr. fraza) kraćim
- o promjeni volumena, tj. jačine glasa, što utječe na razumijevanje riječi, sintagma, rečenica i teksta
- o promjeni boje glasa; katkad se čitatelji služe mekim, toplim nijansama, a katkad je boja njihova glasa hladna i teška; na taj način iskazuju različite osjećaje: toplinu, strah, ljutnju, uzbuđenje.

U ovome se radu proučava važnost izražajnoga i interpretativnoga čitanja djeci kao temelja za razvoj čitateljske kulture. Provedeno je istraživanje kojim se željelo provjeriti pridonosi li kvalitetno izražajno i/li interpretativno čitanje priče boljem razumijevanju teksta, ali i djetetovu interesu i motivaciji za čitanje.

3. Istraživanje

Cilj je istraživanja ispitati utjecaj odgojiteljeva izražajnoga čitanja na spoznajne (razumijevanje) i socioemocionalne (interes, motivacija) aspekte razvoja djece predškolske dobi. Problem istraživanja uključuje utjecaj odgojiteljeva izražajnoga čitanja na spoznajni i socioemocionalni razvoj predškolske djece. Zavisne varijable u istraživanju obuhvaćaju skup čimbenika poput interesa, motivacije, suradnje i razumijevanja pročitana teksta. Neovisne varijable uključuju izražajno čitanje, tj. promjenu brzine čitanja, rečenični naglasak, intonaciju, jačinu, mimiku, vizualizaciju i stanku.

U skladu s navedenim ciljem i problemom istraživanja postavljene su hipoteze:

H1: Izražajno čitanje odrasloga djeci potiče djetetov interes i motivaciju za slušanje priča.

H2: Izražajno čitanje odrasloga djeci omogućuje bolje djetetovo razumijevanje priče.

3.1. Sudionici i tijek istraživanja

U dva je osječka dječja vrtića provedeno eksperimentalno istraživanje. U Dječjem vrtiću *Sjenčica* sudjelovalo je 27 djece predškolske dobi i jedna odgojiteljica. Oni su činili eksperimentalnu skupinu u kojoj je odgojiteljica dobila uputu od istraživača da izražajno i/li interpretativno čita priče djeci. U Dječjem vrtiću *Pčelica* sudjelovalo je također 27 djece predškolske dobi i jedna odgojiteljica. Oni su činili kontrolnu skupinu. Odgojiteljica je dobila uputu da čita djeci priču neizražajno i neinterpretativno. Skupine djece bile su ujednačene (Mejovšek, 2013) prema dobi, broju djece, spolu i zaposlenosti roditelja (*Tablica 1*).

Tablica 1: Sociodemografski podatci o eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini

odgojna skupina	godišće djece	broj djece	broj dječaka	broj djevojčica	zaposlenost roditelja
<i>Pčelica</i>	2015.	27	15	12	48
<i>Sjenčica</i>	2015.	27	13	14	48

Odgojiteljice su djeci čitale priču tijekom redovitoga odgojno-obrazovnoga procesa, nakon doručka, kada je pozornost djece bila najveća. Aktivnost se odvijala u sobi dnevnoga boravka odgojne skupine, u Centru za početno čitanje i pisanje u kojemu se nalaze brojne slikovnice, didaktičke igre i poticaji za čitanje i pisanje. U aktivnosti su sudjelovala sva djeca u odgojnoj skupini. Istraživač je videokamerom snimio čitanja priča djeci i ponašanja djece nakon priče. Videozapisi su kao instrument poslužili za obradu podataka. U istraživanju se slijedio Etički kodeks istraživanja s djecom (2003), aktivnosti čitanja odabranih priča provodile su odgojiteljice u sklopu redovnih aktivnosti tijekom odgojno-obrazovnoga procesa. Suglasnost su za istraživanje potpisali roditelji djece uključene u istraživanje. U istraživanju nisu izdvojena pojedina djeca, nego skupina kao cjelina.

3.2. Instrumenti istraživanja

U istraživanju su pripremljena tri protokola promatranja: prvi se odnosio na interpretativno čitanje odgojiteljica, drugi na ponašanje djece (interes, motivacija), a treći na razumijevanje (pitanja nakon priče). Istraživači su s pomoću protokola promatranja, koji je sadržavao varijable *brzina, naglasak, intonacija, jačina, mimika, vizualizacija i stanka*, analizirali izražajnost čitanja odgojiteljica. Protokol promatranja djece sadržavao je varijable koje su se odnosile na interes i motivaciju djece. Protokol za razumijevanje pročitane priče sadržavao je pripremljena pitanja za svaku priču. Djeci su pročitane priče iz zbirke priča Marice Milčec (2017), *120 priča za djecu, Svaka je mrvica važna*. Pitanja nakon priče pripremili su istraživači, a bila su ista za obje skupine. Nakon čitanja priče *Puž beskućnik* (čija je tema svađa) odgojiteljice su postavile 15 pitanja, nakon čitanja priče *Svaka je mrvica važna* (čija je tema vrijednost malih stvari) postavile su 30 pitanja, a nakon čitanja priče *Kiša kiši* (koja opisuje različite oblike kiše) odgojiteljice su djeci postavile 19 pitanja kojima su provjerile razumijevanje teksta. Istraživanje je provedeno tijekom rujna, listopada i studenoga 2021. Podatci dobiveni istraživanjem obrađeni su postupcima deskriptivne statistike.

4. Rezultati istraživanja

Nakon što su oba istraživača nekoliko puta pregledala videozapise upotrijebivši protokole promatranja, analizirana su ponašanja odgojiteljica i djece. Protokol promatranja odgojiteljica obuhvatio je čimbenike izražajnoga čitanja: brzinu, naglasak, intonaciju, jačinu glasa, mimiku i geste, vizualizaciju i stanku. Istraživač je snimao odgojiteljicino čitanje priča u obje odgojne skupine te reakcije djece nakon čitanja priča. Pregledavanjem videozapisa bilježene su frekvencije čimbenika izražajnoga čitanja u vremenskom intervalu čitanja priče (2 – 3 min za svaku priču).

Tablica 2: Usporedba frekvencija ponašanja dviju odgojiteljica – prvi protokol

čimbenici izražajnoga čitanja	Pčelica			Sjenčica		
	Puž	Mrvica	Kiša	Puž	Mrvica	Kiša
brzina	I			III	III	I
naglasak	I	II	II	III	III	IIII
intonacija		I	II	I	III	IIII
jačina glasa				III	IIII	IIII
mimika i geste	I	I		III	II	III
vizualizacija				I	IIII	I
stanke	I	II		III	III	III
ukupno	4	6	4	17	23	21

Iz Tablice 2 razvidno je da se odgojiteljica u eksperimentalnoj skupini (*Sjenčica*) češće koristila čimbenicima izražajnoga čitanja u sve tri priče. Mijenjala je brzinu čitanja od sporoga do umjerenoga i brzoga čitanja u sve tri priče, naglašavala je početke rečenica, riječi koje je pretpostavila da su djeci nepoznate, početke dijelova novoga odlomka kao i stanke kojima se ostvaruje napetost radnje u pričama. Intonacija je bila primjerena tekstu i dječjoj dobi. Jačina se glasa tijekom čitanja priče mijenjala ovisno o radnji u priči, ali i o početku ili završetku priče. Pomicanje očiju, mijenjanje fokusa, pokreti glave (naprijed, nazad), dizanje i spuštanje obrva bili su u skladu s događanjima u priči. Odgojiteljica je bila usmjerena prema djeci, gledala je u njih te se katkad naginjala prema njima, a katkad povlačila unazad. Pokretima ruke (gestama) često je označavala tijek radnje (prolaznost vremena), pokazivala je na svoja leđa da predoči djeci gdje puž nosi kućicu, pomicala je ruke gore-dolje da prikaže padanje kiše. Tijekom čitanja priče bile su zamjetne stanke; njima se odgojiteljica služila kao sredstvom emotivnoga izražavanja, često na kraju rečenice ili odlomka. Za čitanja priče zamijećena je i promjena boje glasa koji je katkad bio mek i topao, a katkad hladan. Na taj način odgojiteljica je izražavala različite osjećaje iz priče koje je prenosila djeci.

Odgojiteljica u kontrolnoj skupini (*Pčelica*) rjeđe se koristila značajkama izražajnoga čitanja (Tablica 2). Čitala je sve tri priče umjerenim tempom, ne naglašavajući ključne riječi, ne rabeći osobite promjene intonacije. Mimika, vizualizacija i stanke rijetko su se zamjećivale. Protokol promatranja djece sadržavao je čimbenike koji su se odnosili na dječji interes i motivaciju. Pregledavanjem videozapisa istraživač je bilježio frekvenciju čimbenika dječjega ponašanja. Koristio se vremenski interval nakon čitanja priče (oko 10 min za svaku priču). Interes djece mjerio se učestalošću odgovaranja djece na odgojiteljičina pitanja, a motivacija se mjerila učestalošću dizanja ruke da bi se odgovorilo na pitanje.

Djeca iz obiju skupina dobila su naputak o slušanju priča. Iz Tablice 3 razvidno je da su djeca iz obiju skupina bila motivirana na slušanje priča, zainteresirana za sadržaje priča, koje su pažljivo pratila, te da su bila mirna, aktivna i suradljiva. Zamjetna je bila njihova koncentracija tijekom slušanja priče. Djeca iz kontrolne skupine (*Pčelica*) pokazivala su interes na početku, osobito tijekom čitanja prve priče, ali se njihov interes postupno gubio. Motivacija za slušanje bila je površna, sve slabija tijekom priče te se na kraju potpuno izgubila. Djeca su pred kraj svake priče bila sve nemirnija (bilo im je dosadno).

Tablica 3: Usporedba frekvencija interesa i motivacije djece – drugi protokol

čimbenici ponašanja	Pčelica			Sjenčica		
	Puž	Mrvica	Kiša	Puž	Mrvica	Kiša
interes	IIII	IIII	II	IIIIIIII	IIIIII	III
motivacija	IIIIIIII	III	I	IIIIIIII	IIIIII	IIIIII
UKUPNO	12	7	3	18	13	9

Protokol za razumijevanje pročitane priče sadržavao je pitanja pripremljena za svaku priču. Nakon čitanja svake priče odgojiteljice su razgovarale s djecom o sadržaju pročitana. Postavljale su im pitanja vezana uz sadržaj svake priče da bi provjerile njihovo razumijevanje. Djeca iz eksperimentalne skupine (*Sjenčica*) razumjela su pitanja i znala su odgovore na njih (aktivno su se javljala). Djeca iz kontrolne skupine (*Pčelica*) površno su razumjela pitanja i nisu znala toliko odgovora kao djeca iz eksperimentalne skupine. Odgojiteljica im je postavljala potpitanja. Mnogo im je riječi bilo nepoznato. U *Tablici 4* prikazan je broj točnih odgovora djece vezanih za svaku priču u obje odgojne skupine.

Tablica 4: Usporedba razumijevanja priča – treći protokol

priče	Pčelica (točni odgovori)	Sjenčica (točni odgovori)
<i>Puž beskućnik</i>	25	32
<i>Svaka je mrvica važna</i>	18	30
<i>Kiša kiši</i>	5	32
ukupno	48	94

4.1. Prikaz tijeka istraživanja

Čitanje priče *Puž beskućnik*

Odgojiteljica u eksperimentalnoj skupini najprije je interpretativno pročitala priču *Puž beskućnik*. Promjenom visine tona naglašavala je događaje u priči. Dinamiku radnje označavala je stankama među rečenicama, promjenom ritma čitanja, naglašavanjem nepoznatih riječi. Geste je usmjeravala na označavanje protjecanja vremena (rukom je pokazivala nevidljivu vremensku crtu), pokazivala je leđa kada je željela naglasiti da puževi sve svoje nose na leđima i sl. Ranije je dogovoreno pravilo da djeca moraju dići dva prsta kada žele odgovoriti na odgojiteljici pitanje (time su se željela postaviti pravila ponašanja i uputiti djecu na važnost poštivanja drugoga). Tijekom čitanja priče u eksperimentalnoj skupini razvidna je bila dječja zainteresiranost za priču. Kada su djeca digla ruku da odgovore na pitanje, gotovo da nisu mogla dočekati reći točan odgovor. Bila su vrlo nestrpljiva pri odgovaranju, osim jednoga dječaka koji je djelovao nezainteresirano za razgovor o priči. Šetao je po prostoriji, povremeno zastajao i slušao, ali nije bio zainteresiran za odgovaranje na pitanja.

U kontrolnoj je skupini odgojiteljica čitala priču *Puž beskućnik* neizražajno, jednoličnim tonom i sporijim tempom. Djeca su pažljivo slušala i gledala odgojiteljicu, ali nisu prepoznala kraj priče (iznenadila su se kad im je odgojiteljica rekla da je priči kraj). Odgojiteljica je djeci postavljala pitanja vezana uz sadržaj priče (ista kao i u eksperimentalnoj skupini), djeca nisu znala odgovore, dizala su se sa stolaca, meškoličila su se, gledala su što je na stolu, uvlačila su ruke u nogavice hlača, otkopčavala su puceta na majici. Jedna je djevojčica znala odgovor na pitanje, odgojiteljica ju je hvalila, djevojčica je nastavila dizati ruku, uglavnom je pogađala odgovore.

Čitanje priče *Svaka je mrvica važna*

Odgoviteljica je u eksperimentalnoj skupini izražajno čitala priču *Svaka je mrvica važna*. Priča je to o dječaku kojemu se rasklimao zub pa nije mogao gristi koricu kruha, o psu koji je mahao repom jer mu je ta korica pripala, o vrapcu kojemu je pripala mrvica i o mravu koji je dobio mrvičicu. Dinamiku je te priče odgojiteljica naglašavala gestama. Na kraju rečenice usporila bi tempo. Mijenjala je položaj tijela da bi naglasila promjenu dinamike priče. Početak je rečenice obilježavala višim tonom. Nakon što je pročitala priču, uslijedio je razgovor s djecom o sadržaju priče. Djeca su zainteresirano odgovarala na pitanja. Nakon prvoga pitanja petero je djece diglo ruku; odgovorila je djevojčica koja je naglasila da se dječak zvao Jurica. Kad je koje dijete odgovaralo na pitanje, druga su djeca pažljivo gledala u nj. Kada je odgovarao na pitanje koji se zub Jurici rasklimao, jedan je dječak pokazivao rukom prema gore, kako je činila i odgojiteljica čitajući priču.

U kontrolnoj je skupini odgojiteljica čitala istu priču jednoličnim tonom. Zatim je postavljala pitanja i potpitanja kako bi djecu navela na odgovore (ustrajala je na tome da djeca odgovore na pitanja). Dječja je koncentracija bila sve slabija. Djeca su se dizala sa stolaca, hodala su po prostoriji, vraćala su se na svoja mjesta, opet su se iznenadila kada je odgojiteljica rekla da je priči kraj, nisu znala odgovoriti na pitanja, pogađala su odgovore, zapamtila su samo kraj priče. Smješkala su se, vrpeljila su se na stolcima, govorila su o nečemu što uopće nije bilo povezano s pričom. Na pitanja je uglavnom odgovarala jedna djevojčica, a ostala su djeca pogađala odgovore ili su pak ponavljala njezine odgovore. U skupini je vladala nezainteresiranost i dosada, djeca su jedva čekala kraj te aktivnosti.

Čitanje priče *Kiša kiši*

Odgoviteljica u eksperimentalnoj skupini interpretativno je pročitala priču *Kiša kiši*. Mijenjala je jačinu glasa, visinu, tempo, boju i ritam. Tiho i polako izgovarala je riječi *rositi, sipiti, polako*. Kada je naglašavala promjenu radnje, mijenjala je tempo čitanja. Koristila se gestama kako bi objasnila nepoznate riječi (npr. izraz *voda se prolila kao iz kabla* objašnjavala je dižući ruke i naglo ih usmjerujući prema tlu). Djeca su pažljivo i zainteresirano slušala priču. Kako je odgojiteljica mijenjala tempo i dinamiku čitanja, djeca su mijenjala izraz lica (mrštila su se, otvarala usta, zadržavala pogled). Odgovarajući na pitanja, jedan dječak, sretan što ga odgojiteljica proziva, hodao je, mahao rukama, djevojčica se smješkala jer je znala odgovore na pitanja, bila je sretna što ju je odgojiteljica pohvalila. Kada nije znao odgovor na koje pitanje, jedan se dječak lupkao prstom po glavi.

Odgoviteljica u kontrolnoj skupini jednolično je čitala priču *Kiša kiši*. Djeca su žamorila, govorila su u isti mah, odgojiteljica ih je nadglasavala. Neka su se djeca tužila da ih prijatelji ometaju. Nakon što je pročitala priču, odgojiteljica je postavljala pitanja i prozivala svu djecu koja su digla ruku. Strpljivo je slušala sve odgovore (iako djeca nisu znala točno odgovoriti na pitanja). Odgojiteljica je pojašnjava la pitanja. Umirivala je djecu (*Šššššš!*). Neka su djeca slušajući pitanja ponavljala odgojiteljicine riječi, vrpeljila su se, dizala su ruke želeći odgovoriti na pitanja (ali, naglašavamo, nisu znala odgovore), dizala su se sa stolaca, pokušavala su nešto reći (tek da zadovolje odgojiteljicu). Umjesto da odgovaraju na pitanja, govorila su o prošlim događajima, doživljajima i iskustvima (koja uopće nisu povezana s pričom).

5. Rasprava

Cilj je istraživanja bio utvrditi utjecaj izražajnoga čitanja na socioemocionalne i spoznajne čimbenike razvoja djece rane i predškolske dobi. Vezano uz socioemocionalne čimbenike, istraživao se interes i motivacija za slušanje priča. Glede spoznajnih čimbenika istraživalo se razumijevanje priča koje je odgojiteljica čitala djeci, a ono se provjeravalo odgojiteljicinim postavljanjem pitanja djeci.

5.1. Dječji interes i motivacija

Kao jedno od načela poticajnoga čitanja djetetu Čudina-Obradović (2008) navodi da govor odrasle osobe mora sadržavati više od samoga teksta. Za razvijanje glasovne osjetljivosti djeteta važno je obraćanje pozornosti na zvukove i njihove značajke, na razliku u intenzitetu zvuka, na ritam (uočavanje ritma i promjena u ritmu mnoga djece pokazuju već u prvoj i drugoj godini života), na razinu izmjenjivanja i vrstu zvukova. Govorne vrjednote služe za usmjeravanje pozornosti, za osvješčivanje zvukovnih kvaliteta, kao i za provjeru je li dijete zamijetilo značajke zvuka. Interes se djece potiče stankama u tekstu, kada ona očekuju nastavak događaja ili radnje. Odgojiteljica je u eksperimentalnoj skupini djeci izražajno i interpretativno čitala priče. Poštovala je govorne vrjednote hrvatskoga standardnog jezika. Naglašavala je ključne riječi u rečenici. Varirala je tempo, ritam, boju, visinu, jačinu glasa, stanke. Služila se primjerenom mimikom i gestama. Djeca su stoga bila zainteresirana za priče, motivirana za slušanje, puna entuzijazma. Razumjela su priče, uživjela su se u njih, poistovjećivala su se s likovima. U skupini je vladala suradnička atmosfera, međusobno bodrenje i poticanje. Dinamiku radnje odgojiteljica je naglašavala stankama, gestama, položajem tijela. Rečenicu je počela višim tonom kako bi djeci označila smjer radnje. Kada je naglašavala promjenu radnje, odgojiteljica je mijenjala tempo čitanja. Interes djece uočavao se i u trenutcima kada ona nisu mogla dočekati da odgovore na odgojiteljčina pitanja vezana za razumijevanje pročitane priče. Svi spomenuti postupci utjecali su na interes djece za čitanje, ali i na njihovu motivaciju. Čitalačka motivacija nastaje u predškolsko doba pa su i odgojitelji uz roditelje odgovorni za taj djetetov razvojni aspekt. Motivacija se razvija rano, i to samo u ozračju ljubavi i zainteresiranosti za knjigu (Čudina-Obradović, 2014).

Kako bi u skupini do izražaja došla suradnja, odgojiteljica je podsjetila djecu na pravila ponašanja (slušanje, dizanje ruke ako žele nešto reći). Kada je jedno dijete odgovaralo, druga su djeca slušala i pažljivo gledala u nj, odobrivala mu te potvrđivala njegov odgovor. Tijekom odgovaranja na pitanja jedan se dječak, sretan što ga odgojiteljica proziva, kretao, mahao rukama, djevojčica se smješkala jer je znala odgovore na pitanja, bila je sretna što je odgojiteljica hvali. Kada nije znao odgovor na koje pitanje, jedan se pak dječak lupkao prstom po glavi. Sva su opisana ponašanja upućivala na suradnju među djecom, ali i na suradnju odgojiteljice i djece. Tijekom slušanja priča u kontrolnoj skupini vladala je nezainteresiranost i dosada, djeca su na početku priče bila zainteresirana za sadržaj priče, ali njihov je interes opadao prema kraju priče, djeca su se njihala na stolcima, ustajala su sa stolaca, šetala su po prostoriji.

5.2. Razumijevanje priče

Razumijevanje priče ili teksta najčešće je rezultat djetetova susreta s riječima čija su mu značenja nepoznata. Težina vokabulara utječe na razumijevanje pročitana i ono je zapravo najznačajniji pokazatelj težine teksta (Bakota, 2020). Odgojiteljica je u eksperimentalnoj skupini nepoznate riječi naglašavala te se koristila gestama i mimikom kako bi djeci približila značenje tih riječi. Očima i čelom mijenjala je mimiku, usmjeravala se licem i tijelom prema djeci, koristila se rukama da prikaže kretanje vremena, položaj puževe kućice i padanje kiše. Strategija vizualizacije pridonosi stjecanju vještine čitanja, ali i slušanja priče. Dijete nakon slušanja priče može opisati vlastite mentalne slike, iskazuje emocionalnu reakciju na pročitano, željno očekuje nastavak čitanja da bi doznalo što će se dogoditi (Bakota, 2020).

Nakon zanimljivoga, poticajnoga i ugodnoga čitanja trebao bi uslijediti i ugodan razgovor o pročitanoj koji bi djecu uvjerio da su njihova mišljenja zanimljiva i vrijedna pozornosti. Bakota (2020) ističe nekoliko važnih čimbenika koji pridonose uspješnome razgovoru o pročitanoj i djetetovoj želji da sudjeluje u razgovoru. Jedan je od čimbenika dopuštanje iskazivanja različitoga mišljenja. Razlike u kritičkim odgovorima prirodne su i razumljive (Grosman, 2010). Slobodno mišljenje i izražavanje potiče dječju autonomiju (Slunjski, 2015) i omogućuje pravo na vlastito mišljenje. Raznovrsnim pitanjima odgojitelj može potaknuti djecu na primjenu strategije razmišljanja o pročitanoj. Pitanja trebaju biti prilagođena sadržaju pročitana te psihološkim, spoznajnim i doživljajnim mogućnostima djece. Budući da se pitanja mogu postavljati na različitim misaonim razinama, važno je primjenjivati načelo postupnosti, a to znači poredati ih od jednostavnijih k složenijim, od lakših prema težim, od poznatih prema nepoznatim (Bakota, 2020). Razgovor o pročitanoj može početi činjeničnim pitanjima (*što, gdje, kada, kako*). Pitanja i zadatci koji traže sažimanje (*usporedi, objasni, predloži,*

navedi) zahtijevaju od djece da na temelju informacija i prethodnoga znanja preoblikuju, sintetiziraju, zaključuju o događajima u priči. Takva pitanja potiču ih na dublje promišljanje (Bakota, 2020). Pitanja koja je postavljala odgojiteljica u eksperimentalnoj skupini bila su djeci razumljiva, gotovo sva djeca znala su odgovore, a tijekom provjere nepoznatih riječi odgojiteljica je pokretima ruku objašnjavala pojmove koje djeca nisu znala. U kontrolnoj skupini djeca su površno razumjela priče, odgojiteljica im je morala postavljati potpitanja da dobije odgovor. Djeca su teže pratila odgojiteljicine zahtjeve (baš zato što priče nisu dobro razumjela).

U hrvatskim su se okvirima u novije doba istraživanja o interpretativnome čitanju teksta usmjeravala na mjesto i ulogu govorne interpretacije teksta te na njezinu realizaciju u praksi. Crnković-Nosić (2008) provela je istraživanje u Gimnaziji *Matije Mesića* u Slavonskome Brodu među 115 ispitanika, učenika drugih i četvrtih razreda opće gimnazije u školskoj godini 2007./2008. Rezultati su ankete pokazali da zastupljenost govorne interpretacije teksta (koja, naravno, obuhvaća i interpretativno čitanje) u nastavi Hrvatskoga jezika i izvan nje ne zadovoljava učeničke kreativne potrebe. Učenici žele da se udio govorne interpretacije teksta poveća, kako u nastavi Hrvatskoga jezika (u pripremi s nastavnikom i češće sudjelovanje učenika) tako i izvan nje (u recitatorskoj i dramskoj skupini te u skupini voditelja programa).

Rad pak Pletikos Olof i Vlašić Duić (2016), u okviru proučavanja vještina i strategija čitanja, ističe važnost čitanja naglas u razredu (jer ono razvija motivaciju, stvara zadovoljstvo pri čitanju, unaprjeđuje glatkoću u čitanju). Rezultati njihova istraživanja provedena među učiteljima razredne nastave pokazuju da većina (91,3 %) učitelja jedanput do triput tjedno čita naglas u razredu te da većina učitelja (80,6 %) potiče učenike da često čitaju u razredu). Rad pored ostaloga upućuje na to da u školi treba poticati čitanje naglas učitelja, učenika i roditelja.

„U dobrom interpretativnom čitanju, kojemu se teži, interpretator se vješto koristi prozodijskim sredstvima, stvarajući privid spontanoga govora i izražava svoje emocije, pa je takvo čitanje uvijek afektivno. Govornu izvedbu, koja uključuje vježbe za glas, rad na dikciji i izgovoru, pravilnu uporabu hrvatskih standardnih naglasaka te, najvažnije, uvjerljivu i afektivnu interpretaciju, teško je znatno poboljšati učeći teoriju iz knjiga. Riječ je o vještini koju je potrebno usvajati i uvježbavati u radu s govornim stručnjacima [...]“ (Pletikos Olof, Vlašić Duić, 2016: 725).

Nije, dakle, dobro čitati djeci (zapravo bilo kome!) ravnodušno, neemocionalno, hladno, neizražajno. Tijekom čitanja, u skladu sa sadržajima priče, treba mijenjati visinu glasa (od višega prema nižemu i obratno), ritam (brz, spor, umjeren), jačinu glasa (snažniju, slabiju, tj. mijenjati glas od tišega ka glasnijem i obratno), boju glasa (toplu, umjerenu, hladnu), prenoseći smisao i značenje teksta, poruke, osjećaje i sl.

Navedena istraživanja upućuju na važnost izražajnoga i interpretativnoga čitanja u hrvatskome odgojno-obrazovnome sustavu, ali i na njegovu nedovoljnu zastupljenost u tome sustavu. Važno je stoga od najranije djetetove dobi pridavati osobitu pozornost govornim vrjednotama hrvatskoga standardnog jezika (kako teorijski tako i praktično) jer će znanje o tome području rezultirati sviješću o dobrobiti izražajnoga i interpretativnoga čitanja i njegovim učincima na odgajaničkov život.

Zaključak

Izražajno i interpretativno čitanje snažno utječe na razumijevanje teksta (zbog promjene visine, boje, jačine tona, ritma, tempa, uporabe stanki, naglasaka i sl. te zbog uporabe mimike i gesta). U interpretativnome su čitanju govorne vrjednote još izražajnije nego u ekspresivnome (izražajnome) čitanju, odnosno čitatelj koji tako čita interpretaciji dodaje osobit pečat svojega bića, svoje osobnosti. Ekspresivno i/ili interpretativno čitanje proširuje spoznaje, zabavlja, budi snažne emocije, pridonosi interesu i motivaciji za samostalno čitanje, temelj je uspjeha u daljnjemu odgoju i obrazovanju, ključ je za otvaranje čitava djetetova bića i zato treba biti svakodnevnna aktivnost odraslih i djece.

Odgojiteljice koje izražajno i interpretativno čitaju priče djeci ne samo da su kvalitetne prenositeljice sadržaja priča, nego su i dobri socijalni i emocionalni vodiči djece. Zahvaljujući tome što poštuju govorne vrjednote hrvatskoga standardnog jezika i što se uživljavaju u tekst, djeca ih pažljivo slušaju, puna su entuzijazma, uzbuđenja i radosti zbog susreta s odgojiteljicom i s vršnjacima. Slušanje priča za njih je uzbuđenje, spoznaja, pouka, zabava, razonoda, usvajanje moralnih vrijednosti, bogaćenje rječnika, poticanje kreativnosti i mašte. Izražajno

i interpretativno čitanje pomaže djeci poistovjetiti se s problemima likova u priči (i s mogućim vlastitim problemima), obogaćuje dječju opću kulturu, razvija inteligenciju, logičko razmišljanje, vještinu rješavanja problema, jača disciplinu, poboljšava koncentraciju i pamćenje.

Mudra riječ poučava, nova riječ obogaćuje, lijepa riječ oplemenjuje, neobična riječ intrigira, zaigrana riječ zabavlja, zvučna riječ nadahnjuje. Izražajno i interpretativno čitanje produbljuje sve spomenuto te gradi temelje za dječja životna postignuća.

Ovaj bi rad mogao biti koristan roditeljima (kako bi osvijestili važnost izražajnoga i interpretativnoga čitanja djeci u vrijeme digitalne tehnologije), odgojiteljima (kako bi pomogli djeci da razvijaju svoje čitateljske kompetencije, poticali djecu na slušanje priča, pomogli im da bogate svoj vokabular, kreativnost i maštu), pedagogima, psiholozima i drugim stručnim suradnicima (kako bi organizirali edukativne radionice), znanstvenicima (za otkrivanje novih problema vezanih uz problematiku čitanja djeci rane i predškolske dobi).

Iz (doduše malobrojnih) anketa o interpretativnome čitanju tijekom uključivanja djeteta u odgojno-obrazovni proces razvidno je da takvo osposobljavanje nije dovoljno zastupljeno (osobito praktično) u hrvatskome odgojno-obrazovnome sustavu. Stoga bi se rezultati ovoga istraživanja mogli iskoristiti i u osvješćivanju važnosti interpretativnoga čitanja tijekom obrazovanja odgojitelja (i kasnije u okviru cjeloživotnoga obrazovanja). Sve u svemu, problematika interpretativnoga i izražajnoga čitanja u hrvatskome odgojno-obrazovnome sustavu tek je odškrinuta. Budućnost, vjerujemo, otvara nove mogućnosti, nove ideje i smjernice. Daljnja bi se istraživanja u širem kontekstu mogla usmjeriti na usporedbu čitanja i pripovijedanja priča djeci, na njihov utjecaj na slušanje, razumijevanje, pamćenje, vještinu prepričavanje teksta, tj. na razvoj jezičnih vještina djece rane i predškolske dobi.

Literatura

- Bakota, Lidija. 2020. *Strategije razumijevanja pri čitanju, metodičke mogućnosti čitanja s razumijevanjem u nastavi hrvatskog jezika*. Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Osijek.
- Centner, Sandra. 2007. *Kako zavoleti knjigu i čitanje*. Tempo d. o. o. Đakovo.
- Crnković-Nosić, Vesna. 2008. „Govorna interpretacija teksta“. *Život i škola*. Vol. 56. Br. 20. Zagreb. 127–138.
- Čudina-Obradović, Mira. 2008. *Igrom do čitanja, igre i aktivnosti za razvijanje vještine čitanja*. Školska knjiga. Zagreb.
- Čudina-Obradović, Mira. 2014. *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja*. Golden marketing-Tehnička knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- Diklić, Zvonimir. 2009. *Lik u književnoj, scenskoj i filmskoj umjetnosti. Metodički aspekti*. Školska knjiga. Zagreb.
- Etički kodeks istraživanja s djecom. 2003. <http://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2013/12/Eticki-kodeks-istrazivanja-s-djecom.pdf> (pristupljeno 1. rujna 2021.)
- Grosman, Meta. 2010. *U obranu čitanja. Čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Algoritam. Zagreb.
- Kelić, Maja. 2015. *Ovladavanje čitanjem. Priručnik za logopede, učitelje i roditelje*. Naklada Slap. Jastrebarsko.
- Kovač, Miha. 2021. *Čitam, da se pročitam. Deset razloga za čitanje knjiga u digitalno doba*. Naklada Ljevak. Zagreb.
- Marjanović Umek, Ljubica; Podlessek, Anja; Fekonja, Urška. “Assessing the home literacy environment”. *European Journal of Psychological Assessment*. 2005. Vol. 21. No. 1. 271–281.
- Mejovšek, Milko. 2013. *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Naklada Slap. Jastrebarsko.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. 2015. Narodne novine 5/2015.
- Papadimitriou, M. Artemis; Vlachos, M. Filippou. 2014. “Which specific skills developing during preschool years predict the reading performance in the first and second grade of primary school?”. *Early Child Development and Care*, Vol. 184. No. 11. 1706–1722. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.875542> (pristupljeno 1. rujna 2021.)
- Pavličević-Franić, Dunja. 2005. *Komunikacijom do gramatike. Razvoj komunikacijske kompetencije u ranom razdoblju usvajanja jezika*. Alfa. Zagreb.
- Peha, Steve. 2003. “What Can You Say About a Book? Ideas and Inspiration for Improving Book Talk and BookReviews”. https://www.ttms.org/say_about_a_book/how_do_expressive_readers_read.htm (pristupljeno 2. studenoga 2021.)

- Pergar, Melita; Hadel, Jasmina. 2020. „Cjeloživotnim obrazovanjem roditelja do osvještavanj važnosti čitanja djeci rane i predškolske dobi“. *Croatian Journal of Education*. Vol. 22. Br. 3. Zagreb. 101–113.
- Pletikos Olof, Elenmari; Vlašić Duić, Jelena. “Reading Aloud and Interpretative Reading in Class“. 2016. *Croatian Journal of Education*, Vol. 18. No. 3. Zagreb. 697–726.
- Rosandić, Dragutin. 2005. *Metodika književnog odgoja*. Školska knjiga. Zagreb.
- Slunjski, Edita. 2015. *Izvan okvira, kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumuma*. Element. Zagreb.
- Šego, Jasna. 2005. *Kako postati uspješan govornik. Priručnik retorike za učenike i studente*. Profil. Zagreb.
- Škarić, Ivo. 2000. *Temeljni savremena govorništa*. Školska knjiga. Zagreb.
- Visinko, Karol. *Čitanje, poučavanje i učenje*. 2014. Školska knjiga. Zagreb.
- Vlasov, Janniina; Hujala, Eeva. 2017. “Parent-teacher cooperation in early childhood education – directors’ views to changes in the USA, Russia, and Finland“. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 25. No. 5. 732–746. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356536> (pristupljeno 20. kolovoza 2021.)
- Vygotsky Semyonovich, Lev. 1978. *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. University Press. Cambridge, MA Harvard.
- Xiao, Nan et al. 2020. “Father-child literacy teaching activities as a unique predictor of Chinese preschool children’s word reading skills“. *Infant and Child Development*. Vol. 29. No. 4 <https://doi.org/10.1002/icd.2183> (pristupljeno 1. rujna 2021.)

THE IMPORTANCE OF EXPRESSIVE READING OF PRESCHOOL EDUCATOR FOR THE DEVELOPMENT OF READING CULTURE OF EARLY AND PRESCHOOL CHILD

Reading culture as the acquisition of reading habits through regular reading activity is a lifelong process. In working with preschool children, it is necessary to create an environment in which reading is valued, encouraged and actively promoted. Reading affects all areas of child development, and the paper highlights aspects of cognitive, social and emotional development of preschool children. Expressive reading is such a reading that respects the speech values of the Croatian standard language, and interpretative reading goes a step further; the reader brings his emotions into the text, interpreting it as an actor, for the educational purposes. The aim of this paper is to examine the impact of expressive and interpretative reading of the preschool educator to the child on the child’s interest, motivation and understanding of selected stories. As a research method, an experiment with two educational groups of children, equal in number of children, sex, and employment of parents, is used. In the experimental group, the method of expressive and interpretative reading, and in the control group inexpressive and non-interpretative reading have been used. After watching videos of reading selected stories, the observation protocol examines interest, motivation and understanding of selected stories. It is concluded that the children in the experimental group understand the stories better, and that they are more interested and more motivated than the children in the control group.

Key words: expressive reading, inexpressive reading, motivation, reading culture, understanding the text

Lovro ŠKOPLJANAC

HODOČASNICI I TURISTI: SUVREMENE PRAKSE ČITANJA KNJIŽEVNIH TEKSTOVA

Kao jedan u mnoštvu autora blisko vezanih uz tekst i tekstualno Ivan Illich primijetio je da na zapadu krajem 20. stoljeća ubrzano pada vjera u knjigu i „knjiško”, a zamjenjuje ju povjerenje u sveprisutnu komunikaciju koja ujedno nadomješta predano čitanje. Na tragu njegova i sličnih razlikovanja između stručnih i nestručnih te učenih i neukih strategija čitanja u ovome se radu iz perspektive proučavanja književnosti pobrojavaju i ističu karakteristike koje određene pristupe književnim tekstovima čine profesionalnima odnosno neprofesionalnima, sve sa svrhom boljega razumijevanja tih specifičnih načina čitanja. Glavna je hipoteza, dakako, da postoje razlike između tako usustavljenih strategija čitanja, ali uz ogradu da se te razlike uglavnom svode na korištenje različitih čitateljskih praksi. Na temelju literature o suvremenim književnim subjektima, pogotovo iz područja kognitivnoga proučavanja književnosti te empirijskih studija čitatelja, predstavlja se model s devet profesionalnih praksi te sedam njihovih djelomičnih neprofesionalnih parnjaka kako bi se ustanovile sličnosti i razlike tih dviju strategija.

Ključne riječi: profesionalno čitanje, neprofesionalno čitanje, suvremeni književni subjekti, teorija recepcije

Uvod

Pojava i rasprostranjivanje digitalnih mogućnosti čitanja književnosti, čija se dostupnost od početka tekućega stoljeća ubrzano proširuje do globalne razine, izazvala je povećano zanimanje za posljedice praksi digitalnoga čitanja, ali i smanjene količine tradicionalnoga čitanja, na različite aspekte književne publike. Jedna važna posljedica lake dostupnosti nikad većega broja književnih tekstova na profesionalnu publiku proučavatelja književnosti, koja ovome radu služi kao polazište, jest mogućnost propitivanja metodoloških i teorijskih pretpostavki vlastitoga rada, primjerice, s obzirom na strategiju generalizacije ili uopćavanja. Već ako se promotri doslovno polazište ovoga rada, njegova prva rečenica, uočljive su najmanje tri generalizacije: digitalne mogućnosti čitanja književnosti „rasprostranjuju” se, dostupnost im se „ubrzano proširuje” te to dovodi do „povećanoga zanimanja”. Sve se tri tvrdnje mogu kvantificirati, i to s obzirom na geografski prostor na kojemu postaje prisutna digitalna književnost, s obzirom na broj čitatelja koji se koriste digitalnim uređajima za čitanje u odnosu na globalnu populaciju, te s obzirom na interes istraživača koji je najlakše mjerljiv pretraživanjem i uspoređivanjem učestalosti ključnih riječi znanstvenih radova u određenome razdoblju. Budući da ne postoje pouzdani podaci o prijašnjemu stanju, bilo bi nemoguće dobiti sasvim pouzdane i precizne brojke o svakoj od te tri promjene, no za argumentaciju bilo bi dovoljno pokazati da promjena postoji, što se u konkretnome slučaju u znanstvenoj literaturi i učinilo, iako opet vrlo obuhvatno postulirajući te promjene u „psihološkim, ergonomskim, tehnološkim, društvenim, kulturnim i evolucijskim aspektima” (Mangen, van der Weel, 2016: 116–121; usp. Wolf, 2018; Kovač, 2021).

Međutim, kako primjećuje Andrew Piper, u humanistici se nije uvriježio znanstveni model istraživanja koji se razvija od kasnoga 18. stoljeća nadalje, a prema kojemu se umjesto „oslanjanja na jedan ‘najbolji’ opažaj” danoga fenomena koriste „mnogobrojna promatranja kako bi se došlo do ‘idealnog’ opažaja” (Piper, 2020: 9). Pipera su na ovu vrstu intervencije u profesionalne čitateljske prakse ponukale razne inačice digitalnoga i udaljenoga čitanja koje u većini slučajeva svoje zaključke ne temelje na sposobnostima pamćenja i sinteze pojedinca te njihova izbora „najboljih” opažaja. S obzirom na to da su te mogućnosti vrlo ograničene u usporedbi s količinom književnih tekstova koji su na raspolaganju u pravilu već na razini opusa samo jednoga autora, umjesto toga koriste se računala da bi se došlo do „idealnih” primjera za postavljeni cilj istraživanja (usp. Underwood, 2018: 345). Nasuprot tomu većina proučavatelja književnosti nastavlja se „oslanjati na metode koje ovise o autoritativnom promatraču koji izabire ‘najbolji/e’ opažaj/e kako bi dokazao neki općenitiji zaključak” (Piper, 2020: 9).

Na dotični je istraživački kontekst, potaknut među ostalim i općom krizom ponovljivosti znanstvenih rezultata, važno upozoriti budući da se izravno tiče glavnoga cilja ovoga rada, a to je upravo uopćavanje najuočljivijih načelnih razlika između profesionalnih i neprofesionalnih praksi čitanja književnih tekstova. Generalizacija kao praksa relativno je važna za razlikovanje između profesionalnih i neprofesionalnih čitanja pa je stoga uputno početi od nje. Piper generalizaciju definira kao „retoričku strategiju kojom se krećemo od pojedinačnih dokaza do znanja o nekoj većoj skupini ili kategoriji” (Piper, 2020: 1). Kao primjer generalizacije, ali i ovdje relevantne argumentacije, može se navesti uvod u knjigu Ivana Illicha koja je posvećena jednoj drugoj knjizi, *Poučniku (Didascalicon)* Huga od sv. Viktora, koju Illich proučava u sklopu svojega općeg zanimanja za „simboličku interakciju ‘tehnologije i kulture’” (Illich, 1993: 94).

„Ova knjiga komemorira rađanje skolastičnoga čitanja. Ona govori o pojavi pristupa tekstu koji je George Steiner nazvao knjiškim te na kojem se tijekom osam stotina godina zasnivao legitimitet zapadnih skolastičnih institucija. Univerzalna knjiškost postala je jezgro zapadne sekularne religije, a obrazovanje je postalo njezinom crkvom. Zapadna društvena stvarnost sada je ostavila po strani vjeru u knjiškost kao što je učinila i s kršćanstvom. Budući da je knjiga prestala biti konačnim razlogom njihovoga postojanja, obrazovne institucije su se razmnožile. Ekran, medij i ‘komunikacija’ potihlo su zamijenili stranicu, tekst i čitanje.” (Illich, 1993: 1).

S iznimkom prve sve su ostale rečenice ovoga uvoda obuhvatne generalizacije, a budući i da se nalaze na samome početku knjige, gdje se očekuje općenito ocrtavanje njezine teme, sama pojava generalizacije ne bi trebala previše čuditi. Iako u nastavku navodi književnu, povijesnu, povijesno-umjetničku, religijsku i drugu bibliografiju, koja je doista opsežna u odnosu na ostatak teksta (iznosi tridesetak stranica dok je glavnina teksta svega četiri puta veća), Illicheve su teze u uvodnome odlomku o otprilike osamsto godina cjelokupne „zapadne društvene stvarnosti” retorički utemeljene na opasci jednoga autora (Steiner) i čitanju jedne knjige (*Didascalicon*). Za razliku od toga posljednja se rečenica odnosi na sadašnji trenutak (kraj 20. stoljeća) i tvrdi nešto slično kao i uvod ovoga rada, a ta se generalizacija, kao što je navedeno, donekle objektivno može potkrijepiti nizom istraživanja koja su utvrdila činjenično stanje. No, u ostalome se uvod Illicheve knjižice čini kao dobar parnjak uvodu spomenute Piperove knjižice, u kojoj potonji tvrdi da „jaz između onoga što se opazilo (primjera) i onoga što se tvrdi (generalizacije) može biti toliko velik da je u to teško povjerovati – kao kad [...] istraživači iznose tvrdnje o ‘Zapadu’ ili ‘umjetnosti’ ili ‘čovjeku’ i pritom koriste samo rukovet primjera da bi potkrijepili svoje tvrdnje” (Piper, 2020: 4).

Piper se u svojem tekstu usredotočuje na profesionalna čitanja književnih tekstova te koristeći računalno potpomognutu analizu (uz neuronske mreže), dolazi do podataka koji upućuju na to da su znanstveni radovi na tu temu skloni generalizacijama na početku i na kraju teksta (usp. Piper, 2020: 32–45). Te je rezultate, kako višekratno napominje i sam autor, potrebno promatrati kao uvod u detaljnije studije koje će potkrijepiti ili opovrgnuti stupanj uopćavanja o generalizaciji. Pritom se čini kako je, kao i u sličnim istraživanjima s ovim tipom metodologije (usp. Underwood, 2019: 17; Heuser i sur., 2016: 1), najveći problem ovoga pristupa nepodudaranje u odredbi osnovnih kategorija nekoga problema koji se može tumačiti na različite načine (u ovome slučaju generalizacije), i to ne samo između različitih ljudskih procjenitelja, nego i između čovjeka i računala. To i te kako utječe na preciznost i točnost rezultata (kod Pipera između trećine i petine rezultata) kakvima se ove vrste studija nastoje odlikovati, a i sama upotreba frekvencija određenih riječi i sintagmi u pokušaju dobivanja smislenih interpretativnih rezultata donekle je suspektna, kao što je uvjerljivo pokazala Nan Z. Da (2019).

No, koliko je to moguće utvrditi ograničenim spoznajnim sposobnostima iz sadašnje perspektive, suvremeno je profesionalno čitanje na tragu skolastike preuzelo uopćavanje i pomnost kao prepoznatljive odlike pristupa tekstu. Jedan sasvim suvremen razlog zašto je tomu tako navodi Piper postavljajući retorička pitanja poput: „Kad napišemo čitavu knjigu ili pak jedno poglavlje o samo jednome romanu, kome ili čemu to služi? Koja je društvena vrijednost znanja o jednoj stvari?” (Piper 2020: 4). Ako pretpostavimo da profesionalno proučavanje nekoga artefakta, makar i umjetničkoga, mora biti relevantno izvan samoga artefakta da bi opravdalo svoje postojanje, onda možemo očekivati da se to učini pomno i u potpunosti te da rezultati imaju neku društvenu korist. To može uključivati i određeni osobni probitak (zadovoljstvo zbog dobro obavljenoga posla, napredovanje u karijeri itsl.), ali se može shvatiti i kao da su društvena i osobna korist čitanja međusobno isključive,

što je bilo i Illichevo gledište. On navodi da je za fratre u srednjemu vijeku – koji su tada svakako bili jedna od najvažnijih skupina profesionalnih čitatelja – „pobožno čitanje koje krijepi kontemplacijom” bilo jedan od osnovnih načina upotrebe knjige, te da Hugo iznosi „stroga upozorenja” u vezi „čitanja koje se odvija s bilo kojom krajnjom namjenom različitom od osobnoga napretka prema mudrosti”, odnosno *lectio spiritualis* (Illich, 1993: 64). Postavljajući to srednjovjekovno razlikovanje i pripadajuće im statute „privatnoga” i „društvenoga” čitanja u dijakronijsku perspektivu, Illich iznosi i usporedbu koja je preuzeta kao naslov ovoga rada: „Moderno je čitanje, pogotovo akademskoga i profesionalnoga tipa, aktivnost koju obavljaju putnici ili turisti; to više nisu pješaci i hodočasnici. Brzina automobila, dosada ceste i plakati koji odvlače pozornost dovode vozača u stanje oduzetosti osjetila, koje se nastavlja u žurbi kroz [stručne] priručnike i časopise jednom kad stigne do stola.” (Illich, 1993: 110). Za neprofesionalno laičko čitateljstvo, koje je širenjem pismenosti višestruko premašilo profesionalno čitateljstvo klera, upravo je osobni probitak i „hodočasnička” praksa čitanja postala normom u suvremenosti – doduše bez imperativa pomnosti i posvećenosti koji su nužni za predani duhovni razvoj – dok je „turistička” praksa poglavito društvene koristi ostala normom profesionalnoga čitanja i danas.

U ovome se radu razmatraju samo diskurzivne prakse čitanja dok se njihov društveni doseg i značenje ostavljaju po strani jer zahtijevaju mnogo više dokaza da bi se o njima moglo uopćeno zaključivati. Ipak, može se pretpostaviti da bi se svakoj čitateljskoj profesiji u strategiju čitanja trebala pripisati preciznost i, po mogućnosti, akribičnost tijekom rada na tekstu. Međutim, treba istaknuti da piscima kao prototipičnoj varijanti profesionalnih čitatelja preciznost pri čitanju ne mora biti odlika, već se, naprotiv, mnogo češće događa da pisci od drugih posuđuju i preuzimaju tekstualne elemente neprecizno, zbog zaborava, vlastite preinake ili oboje. Vladimir Nabokov se u dvojnoj ulozi pisca i predavača književnosti duhovito dotaknuo istodobno preciznosti i uopćavanja u autorskoj (pretpostavimo uvijek profesionalnoj) praksi: „Nema ništa loše u blebetanju [*moonshine*] generalizacije ako dolazi nakon što su s ljubavlju prikupljene osunčane sitnice [*trifles*] iz knjige. Ako se započne sa zgotovljenom generalizacijom, onda se počinje na pogrešnome kraju i tako se udaljava od knjige prije nego što se počinje razumijevati.” (Nabokov, 2002: 1). Nabokov je nakon što bi prikupio „sitnice” iz starih tekstova u okviru obje profesije bio dužan proizvesti nove tekstove, bilo kao pisac (romani, memoari) ili kao nastavnik književnosti (bilješke za predavanja, znanstveni radovi). I ova se dužnost može uopćiti na sve profesionalne prakse čitanja, što znači da je svako takvo čitanje književnih tekstova „tekstotelično”, odnosno da ima kao svoj cilj proizvodnju novih tekstova. Otuda također djelomično proizlaze karakteristika generalizacije znanstvenih radova o književnosti jer iskazuje svijest svojih autora o upisivanju u dugačak tekstualni niz, makar bila riječ o „lošoj beskonačnosti” (Grgas, 2019: 99) koja se dakako ni ovdje neće moći sasvim izbjeći.

1. Akademsko čitanje

U nastavku se nastoje pobrojiti i opisati karakteristike profesionalnih čitateljskih praksi, pri čemu se neki dijelovi uz preinake preuzimaju iz *Izveštaja o istraživanjima recepcije književnosti kod neprofesionalnih čitatelja* autora ovoga priloga. Radi se o tekstu koji se u jednome dijelu bavi sličnom tematikom i nastajao je paralelno s ovim, a svi preneseni dijelovi označeni su prezimenom autora i pripadajućom paginacijom. Za početak se iz njega preuzima (i time još jednom utvrđuje) konstatacija da stručno čitanje ovisi o obavezama i mogućnostima dotične profesije, što podrazumijeva barem (1) obučenosť u kritičkome čitanju i (2) iskustvo u njegovoj primjeni, kao i (3) inzistiranje na točnim tekstualnim referencama te (4) pristup autoritativnim medijima diseminacije mišljenja (Škopljanac, 2021: 5). Kako je iz ranije argumentacije razvidno da je nezahvalno uopćavati profesionalno čitanje u svim njegovim raznolikim oblicima, ovdje će ustvari biti riječi samo o suvremenoj praksi akademskoga čitanja književnih tekstova, barem na razini na koju je i nju samu moguće uopćiti. U konkretnome slučaju akademsko čitanje (1) demonstrira se akademskim titulama, (2) bibliografijom vlastitih i tuđih radova, (3) relativno čestim i svakako točnim i preciznim doslovnim citiranjem pročitanih tekstova te (4) nužnim objavljivanjem znanstvenih radova u specijaliziranim izdanjima, za što je prethodno potrebno ispuniti kriterije (1), (2) i (3). Te se osobine profesije ujedno zrcale u profesionalnim praksama i mogu se svesti na dva kriterija odnosno prakse: poznavanje i primjenu kritičkoga čitanja (prvi/a) te javno dostupno i često korištenje točnih tekstualnih referenci (drugi/a). Pritom se kritičko čitanje kao pojam može točno definirati samo u okviru pojedinoga teorijskog pristupa dok uopćenu i ironičnu (ali zato ništa manje točnu) definiciju nudi Rita Felski: „Pro-

blematiziranje, propitivanje i subvertiranje su početne opcije, duboko prokopani usjeci suvremene misli. 'Kritičko čitanje' je sveti gral studija književnosti [...] (Felski, 2011: 3).

Međutim, budući da se neprofesionalni čitatelji nemaju obavezu pridržavati ni jednoga od dvaju navedenih kriterija, jedno se razlikovanje s obzirom na njihove prakse lako može pokušati utemeljiti na pogrešnoj, ali ipak uvriježenoj pretpostavci da je neprofesionalni čitatelj „Drugo” s negativnim predznakom u odnosu na profesionalnoga čitatelja. Merve Emre taj pretpostavljeni moralni propust (nepridržavanje pravila) dovodi do krajnje konzekvence koristeći u vlastitoj akademskoj praksi čitanja američkih književnih tekstova druge polovice 20. stoljeća grub, ali dosljedan termin „loši čitatelji” koji se inače neslužbeno koristi kao negativ „dobroga” čitatelja koji se pridržava akademskih praksi. Za Emre potonji se definira u opoziciji prema prvome koji je „neka vrsta iritantne pozadinske buke; uvijek je prisutan, ali nije vrijedan nikakvoga ozbiljnoga ili sustavnoga razmatranja. [...] Pod lošim čitateljima podrazumijevam pojedince koji su se socijalizirali u prakse čitateljske identifikacije, emocije, akcije i interakcije [...]” (Emre, 2017: 2–3). Dakle, kao što se mogu izdvojiti četiri kriterija koji teže objektivnosti akademskoga čitanja, tako se mogu izdvojiti i četiri subjektivizirana kriterija „lošega”, neprofesionalnoga i time nužno nestručnoga zamišljenog čitatelja.

Da ne bude zabune, Emre niti smatra da su čitatelji izvan akademskoga okruženja i kriterija moralno ili na bilo koji drugi način „loši”, niti koristi samo taj upitan termin da bi označila dionike takvih čitateljskih praksi koje već u naslovu knjige naziva *paraknjiževnima*. Kako pak navodi u zaključku, cilj joj je bio ne samo „valorizirati određene prakse čitanja u odnosu na druge” nego i uputiti da su one „ograničenje za književnu kritiku” koje je ona nastojala nadvladati time što je „vratila određenu djelatnost [agency] lošim čitateljima kao subjektima koji refleksivno govore, osjećaju, konzumiraju, uočavaju i druže se. Najbolji je način da se shvati ta klasa čitatelja koje sam nazvala paraknjiževnima stoga pomoću njihovih sustavno organiziranih scena književne recepcije, kao i preko diskurza o čitanju koji nastaju oko njihovih iskaza o identifikaciji, djelovanju i interakciji.” (Emre, 2017: 253). U ovome je nabranjanju, doduše, iz nekoga razloga izostao četvrti kriterij s početka (emocije), no poanta je ista: akademsko i profesionalno čitanje sklono je marginalizirati i dezavuirati neakademsko i neprofesionalno čitanje. Važno je primijetiti da neke od tih „organiziranih scena književne recepcije” također mogu biti tekstotelične, odnosno mogu težiti proizvodnji novih tekstova (o) književnosti, čime se onemogućuje sasvim pouzdana upotreba toga pojma za razlikovanje profesionalnih i neprofesionalnih praksi. U američkome kontekstu Emre navodi primjere poput turista ili stipendista u stranim zemljama (koji pak u kontekstu slabo razvijenih ili u Drugom svjetskom ratu razorenih zemalja djeluju poput hodočasnika), ali „tekstualna produktivnost” može postojati kao praksa i mnogo raspršenijih, međunarodnih zajednica, poput obožavatelja nekoga pisca, žanra ili umjetničke forme (Rončević, 2021: 185).

Povećano zanimanje „dobrih” za „loše” čitatelje posljedica je dakle ne samo digitalizacije i nestanka „knjiškosti” već i promjene stajališta među akademskim proučavateljima književnosti. Oni tijekom proteklih tridesetak godina na području proučavanja čitanja dobivaju konkurenciju u vidu disciplina poput kulturalnih studija, sociologije i komunikologije, koje se ne libe baviti „paraknjiževnim” čitateljima dok su tradicionalne filološke discipline većinom zadržale fokus na profesionalnim čitateljima, pogotovo piscima. Ako je Emrina knjiga jedan od najrecentnijih primjera otklona od takvoga fokusa, među prvima je knjiga Martyna Lyonsa i Lucy Takse koji konstatiraju kako su profesionalci „predugo navikli shvaćati *pisanje* kao esenciju književnosti, pridajući mu kreativnu i imaginativnu vrijednost koja nadilazi kreativni doprinos nakladnika i čitatelja” (Lyons, Taksa, 1992: 2). Naravno, nema konsenzusa o tome postoji li uopće „esencija književnosti” te, ako postoji, nalazi li se u pisanju, čitanju, objavljivanju ili distribuciji tekstova. Međutim, ako se naglasak stavi na čitanje, poništavanje opreka poput „dobro/„loše” ili „kreativno/ nekreativno” omogućuje bolje shvaćanje razlika i sličnosti u čitateljskim praksama.

Ispunjenje takvoga zadatka može se očekivati na spoju spoznaja o književnoj i kognitivnoj znanosti. Iz takvog očista empirijski ovjerene inačice književne „esencije” razlika između profesionalnoga i neprofesionalnoga nije esencijalistička, već se radi o različitom stupnju razvoja i korištenja kognitivnih sposobnosti zajedničkih svim čitateljima. Čuvajući se generalizacije, autor jedne monografije na temu „biti književnosti” uzima za primjer samoga sebe kao sveučilišnoga profesora književnosti koji ustanovljuje kako „razlika između mojega [profesionalnog] čitanja i onoga koje je opisano u psihološkim člancima nije bila tako nedogledna kao što sam isprva mislio. Dugim vježbanjem razvio sam skup strategija kojima razumijevam književnost imaginacije, no

kognitivnu arhitekturu koja predleži tim strategijama dijele mnogi drugi čitatelji. Ja sam samo izoštrio određen dio tih strategija pa se moje čitanje prebacuje od strategija koje su zajedničke mnogim čitateljima do onih koje dijele proučavatelji književnosti” (Elfenbein, 2018: 2). Da bi se te strategije mogle koristiti u praksi, potreban je stalni čitateljski angažman i fokus na ono što se čita trenutačno, ali i ono što je već pročitano, pri čemu do izražaja posebno dolaze detalji (odnosno „sitnice” prema Nabokovu).

Elfenbein, međutim, primjećuje da će se većina detalja, koje profesionalni čitatelji ističu kao relevantne, lako i brzo zaboraviti pri čitanju ako se ne ponavljaju više puta ili ako im u tekstu nije pridana relativno velika važnost, zbog čega ustvari prestaju biti detaljima. Tomu dodaje i da „mnogi teorijski pristupi koje koristi akademska književna kritika zamagljuje relativnu sličnost strategija koje koristi većina njih, poput povezivanja lokalne i globalne koherencije, ekstenzivnoga korištenja određenih vrsta pozadinskoga znanja (poput interpretacija ranijih kritičara), pažnje prema detaljima koji možda nemaju uzročnu važnost te inhibicije rutiniranih procesa razrješavanja značenja” (Elfenbein, 2018: 99). Iako ih Elfenbein naziva „strategijama”, ovdje možemo govoriti o praksama pod uvjetom da „strategije” podrazumijevaju općenitiji termin kao što je kritičko čitanje. Nije naodmet napomenuti da su ove (ponovo) četiri profesionalne prakse poprilično samorazumljive, s mogućom iznimkom prve i posljednje. Prva je ustvari samo kognitivno izražena varijanta Schleiermacherova hermeneutičkoga kruga (odnosno principa prema kojemu je potrebno lokalno shvaćene dijelove teksta tumačiti u odnosu na globalno shvaćenu cjelinu čitavoga teksta) i podrazumijeva da se detalji (ili „sitnice”) iz teksta dovede u logičku vezu s njegovom cjelinom u vidu teme, cjelokupnoga značenja i slično, koliko god se to na prvi pogled činilo malo vjerojatnim. Posljednja praksa u načelu je iskaz inzistiranja na principu da književni tekst nije samorazumljiv (jer inače ne bi bio književni), nego da je svaki njegov dio otvoren tumačenju koje ne mora biti rutinsko. Poučan i kratak primjer za to, koji pritom eksplicitno spominje „dobre čitatelje”, nudi nam pionir proučavanja formacije stručnoga čitanja I. A. Richards kada konstatira da „ustvari većinu čitatelja, te gotovo sve dobre čitatelje, jako malo smeta čak i izravna suprotnost između njihovih vlastitih uvjerenja te uvjerenja pjesnika” (Richards, 1970: 271). Znači, iako smo neku tvrdnju ili pojavu navikli shvatiti na jedan način, pri čitanju književnoga teksta od profesionalca se traži da bude spreman na postupak „deautomatizacije”, čak i ako se radi o pozitivnome shvaćanju nečega što percipiramo kao izrazito negativno ili obrnuto.

Svi čitatelji koji ne rabe navedene prakse mogu se doimati naivnima i nikako se ne bi mogli nazvati stručnima, no prema Elfenbeinu „razlike proizlaze iz varijabilnih standarda koherencije, koji dovode do različitih čitateljskih strategija” (Elfenbein, Andrew, 2018: 99). Dakle, neprofesionalci se određenim čitateljskim praksama (poput iznalaženja detalja u tekstu ili njegove globalne koherencije) uglavnom neće koristiti jer one gotovo nimalo ne doprinose stvaranju njihove psihološki koherentne reprezentacije teksta. Dotična koherencija, koja je nužno prisutna u srži ili biti čitanja ili „jezgri smisla” (prema Škopljanac, 2014), vrlo je važna za shvaćanje djela s obzirom na to da „čim više čitatelji mogu integrirati ono što čitaju iz trenutka u trenutak s onime što su već pročitali u istome djelu i što već znaju, tim su veći izgledi da će to upamtiti i razumjeti. Jedna od najočitijih razlika između vještih i manje vještih čitatelja jest da prvi uspostavljaju takve poveznice, dok potonji to ne čine” (Elfenbein, 2018: 43). Elfenbein inzistira na tome da, kao i u svakoj drugoj mentalnoj aktivnosti, čitatelji aktivno prilagođavaju količinu truda koji ulažu u čitanje, pri čemu svjesno pristaju na to da neke dijelove teksta neće u potpunosti ili gotovo nimalo razumjeti. Takav im je smanjeni napor pogotovo prihvatljiv ako tekst čitaju s ciljem zabave, razonode, postizanja stanja ludičkoga čitanja (Nell, 1988), *flowa* (Thissen i sur., 2020) ili slično (Škopljanac, 2021: 13–14). Neprofesionalna praksa čitanja, dakle, može pristati na to da ne uspije, pa čak niti da ne pokuša ostvariti koherentnu reprezentaciju teksta dok profesionalna praksa čitanja uvijek mora ostvariti taj cilj, naravno ne na psihološkoj već na društvenoj razini. Ujedno, u krajnjoj liniji, upravo ta psihološki koherentna reprezentacija za čitatelja sadrži „esenciju” svakoga pojedinoga književnog teksta koji je pohranjen u njegovome ili njezinome dugoročnom pamćenju, a ako do takve pohrane nije došlo, tekst za njih kao da ni ne postoji (isto vrijedi i na razini društvenih entiteta poput nacije, kulture i slično).¹

Kad se svih devet dosad navedenih akademskih čitateljskih praksi (koje se zajedno s ostalima navode u tablici na kraju rada) razmotri u cjelini, njihov zajednički nazivnik je stručnost profesionalnoga čitatelja i čitanja, koja je ujedno i glavna razdjelnica u odnosu na neprofesionalno. Kako pokazuje Elfenbein, radi se o općim kognitivnim

¹ Više u: Assmann, 2005.

mehanizmima koji se onda u danoj književnoj struci specijaliziraju kako bi se primijenili na književne tekstove. No, upravo činjenica da se radi o nečemu tako općenitom, sa psihološkoga stajališta ujedno znači da čitateljska stručnost „nije odgovarajuća zamjena za proučavanje općih razlika među čitateljima” (Nenadić, Oljača, 2019: 181). K tomu, određivanje čitateljske stručnosti u psihologiji težak je i nedovršen zadatak, pa čak i u odnosu na to radi li se o stručnosti koja je generička ili specifična za zadanu domenu. Potonja je nedoumica važna jer doводи u pitanje upravo navedeno razlikovanje profesionalnih i neprofesionalnih čitatelja jer razlika koju za sobom povlači određena profesija (i uz nju povezana specifična stručnost) potencijalno ima manju važnost od osobnih karakteristika kao što su načitanost, mudrost, perceptivnost i slično. Ipak, rezultati jedne studije koja je proučavala pojedinačne razlike kod čitanja književnosti na dobrovoljcima u Srbiji – što u Hrvatskoj može biti posebno zanimljivo zbog jezičnih i kulturnih sličnosti – pokazali su kako su stručni čitatelji „ostvarili kompleksniju strukturu subjektivnoga iskustva nego njihovi nestručni parnjaci” u smislu da se njihova recepcija poezije pokazala više nijansiranom na formalnoj i semantičkoj razini; pojednostavljeno, stručnjaci su o pjesmama govorili u četiri različite dimenzije dok su se nestručnjaci ograničili na dvije, među kojima se jedna djelomice preklapala sa stručnim odabirom (Nenadić i sur., 2019: 104; Škopljanać, 2021: 15–16). Tuđim riječima rečeno: „Uvijek kada su književni kritičari ‘glas u pjesmi’ i ‘stoje iza riječi koje izgovaraju kao da su njihove vlastite’, oni su uključeni u savršeno iste opće procese utjelovljene simulacije za koje su znanstvene studije pokazale da ih konstruiraju rekreativni čitatelji tijekom svojih čitanja nekknjiževnoga i književnoga jezika.” (Gibbs, 2017: 234). Prema tomu, sve od početne razine percepcije i obrade pisanoga teksta pa preko složenijih kognitivnih radnji, osnovno polazište svakoga čitatelja vrlo je slično, ali razlike u primjeni čitateljskih praksi kod profesionalaca dovode do detaljnijih i nijansiranijih, no ne nužno i „boljih” čitanja. Same bi se profesionalne prakse mogle prikazati i općenitije i detaljnije, no u okvirima ovoga rada ne bi se mnogo dobilo na eksplikaciji, a sasvim sigurno bi se nešto izgubilo na sistematizaciji, stoga je ovdje potrebno prijeći na sljedeći i završni korak, a to je razmatranje neprofesionalnih čitateljskih praksi.

2. Svakodnevno čitanje

U naletu pojačanoga zanimanja za svakodnevno neprofesionalno čitanje tijekom proteklih tridesetak godina izneseno je, između ostaloga, opravdano upozorenje da „tekstualna ekonomija čitateljskih profesionalaca divergira od one svakodnevnih kulturnih konzumenata, pa bi stoga pitanja za koja istraživači misle da su značajna i prodorna mogla potpuno promašiti svakodnevnu važnost [...] određene knjige” (Collinson, 2009: 92). Ovakav je pogled tipičan za vizuru kulturalnih studija u kojima se razmatra važnost ne samo teksta već i knjige kao artefakta pa je istraživačima važno registrirati što se s knjigom čini. Primjerice, predstavlja li ih se drugima kao odraz načitanosti, tretiraju li se kao potrošna roba i tomu slično. Takva se razmatranja ovdje izbjegavaju, kao i općenito društvena važnost čitanja, da bi se mogli usredotočiti na čitateljske prakse koje su i same ovjerene u istraživačkoj praksi. Među njima su do sada s neprofesionalne strane izdvojene identifikacija, emocionalna reakcija te akcija i interakcija, sve, dakako, u odnosu na tekst.

Identifikacija se u pravilu pojavljuje na prvome mjestu u bilo kakvome pobrojavanju neprofesionalnih čitateljskih praksi pa tako, primjerice, Michael Warner u opisivanju načina na koji njegovi studenti prakticiraju „nekritičko čitanje” polazi od konstatacije: „Identificiraju se s likovima.,” čemu dodaje i da takvih „modusa” (ili praksi) nekritičkoga čitanja ima „nebrojeno mnogo” (Warner, 2004: 13). Dapače, tomu se može dodati tvrdnja – koja bi se vjerojatno smatrala kontroverznom među profesionalnim čitateljima – da se na razini osobnih iskustava, koja su nužno dio svakoga čitanja, takve prakse čitanja ostvaruju u mnogo većoj varijaciji od profesionalnih čitanja koja se ipak mogu svesti na nekoliko desetaka kritičkih pristupa koji se, kao što je pokazano, moraju držati uzusa svojih profesija. Također, i prilikom kritičkoga čitanja može se prepoznati jedna vrsta identifikacije: „Suočavajući se s akademskim prezirom prema identifikaciji kao ‘lošoj’ čitateljskoj praksi, Faye Halpern ističe da ‘s sofisticirani književni kritičari također čitaju kako bi se identificirali. Razlika proizlazi ne iz prakse, već iz različitih polazišta identifikacije.” (Cit. prema: Felski, 2020: 80). Znači, profesionalni čitatelji neće koristiti praksu identifikacije samih sebe s likom iz teksta, već svojega pozadinskog znanja (recimo o strukturalizmu ili feminizmu) s nekim elementima teksta, što su obično detalji i teme. Rita Felski na ovakvu rekonceptualizaciju književne identifikacije nadovezuje se i opaskom da čak i kada se odnosi samo na lik, termin može podrazumijevati različite njegove ili njezine aspekte, recimo „uvide, emocije, motivacije, uvjerenja, samo-razumijevanje, fizičke karakteristike, iskustva ili situacije [...]” (Felski, 2020: 82).

Identifikacija, dakle, nije monolitni pojam već i kada se promišlja u kontekstu književnosti, a ne mora se niti svesti na identifikaciju s likom, pa se može govoriti još i o priželjkivanoj identifikaciji, identifikaciji sličnosti (Kuzmičová, Bálint, 2019) ili ironijskoj identifikaciji (Felski, 2020: 111). Ta je mnogolikost identifikacija ujedno i važan razlog zašto je ona toliko učestala čitateljska praksa jer je gotovo neizbježna, pogotovo ako se radi o fikcionalnim pripovjednim tekstovima koji se danas uvjerljivo najviše čitaju, a koji kao sastavni dio uključuju likove. Naime, ako prihvatimo da se „fikcija većinom bavi teorijom uma: raščlanjivanjem onoga što misle i osjećaju fikcionalni likovi”, onda identifikacija postaje esencijalan „proces unutarnje simulacije s tim ciljem [raščlambe]” (Djikić i sur., 2013). Čini se da takvo prorađivanje fikcionalnih emocija i mišljenja razvija sposobnost da se to čini i u stvarnosti (Kidd i sur., 2016; Burke i sur., 2016), ali otvara mogućnost i suprotne alternative te česte čitateljske prakse, a to je bijeg od stvarnosti ili eskapizam. To je možda i najbolje anegdotalno dokumentirana neprofesionalna praksa s obzirom na to da se pojavljuje u upozorenjima dušebrižnika paralelno s pojavom pisane književnosti, a pogotovo uz osobito popularne (pod)žanrove za koje se smatra da mogu zaludjeti čitatelje (osobito „slabe” čitateljice) te ih dovesti u stanje „samozaborava, sanjarenja, sentimentalizma, [...] rastresenosti” (Warner, 2004: 15), da se još jednom poslužimo Warnerovim iskustvom u prepoznavanju različitih modusa čitanja koja se ovdje mogu podvesti pod zajednički nazivnik eskapizma.

Od identifikacije, dakle, nema bijega, a kao i za sve druge prakse o kojima je ovdje riječi nema dovoljno prostora – no zbog sveprisutnosti možda ni previše potrebe – da se ona esktenzivno dokumentira, budući da je svrha ovoga rada da se te prakse prije svega evidentiraju. Ipak, može se istaknuti jedan recentan rad koji na uzorku javno dostupnih neprofesionalnih čitateljskih reakcija na viktorijansku književnost zaključuje kako su „[č]itateljska identifikacija, iščitavanje likova i iščitavanje zapleta svi odbačeni kao neakademski oblici čitanja [...], no kao što naša analiza pisanih recenzija pokazuje, ovi oblici čitanja jasno opstaju u općem čitateljstvu” (Bourrier, Thelwall, 2020). Pod „iščitavanjem” likova i zapleta ustvari se podrazumijeva jedinstvena praksa koncentracije na ta dva elementa narativnoga teksta bez nužnoga obraćanja pozornosti na druge elemente, kao što bi zahtijevalo kritičko čitanje. Učestalost te prakse relativno se jednostavno može ovjeriti proučavanjem pamćenja neprofesionalnih čitatelja, gdje se najčešće i najbolje pamte upravo (neobični) likovi i zapleti (Škopljanac, 2019). Opet, usmjerenost na njih logična je i očekivana ako se ne inhibiraju rutinirani procesi razrješavanja značenja jer se radi o simulaciji tuđih razmišljanja, misli i postupaka, a „[s]imulacija je ključna operacija za ljudski um [...]”, dok je „književnost oblik simulacije – temeljne, evoluirane operacije ljudskoga uma – i [treba prepoznati] da je funkcionalnost simulacije neodvojiva od emocije” (Hogan, 2016). Niz „književnost/ simulacija/emocija” nije dakle (u obrnutome redosljedju) samo ideal romantičarskih pjesnika, već je i realnost svakodnevnoga čitanja koja se može dokinuti samo svjesnom željom za objektivnošću koja proizlazi iz strategija profesionalnih čitanja.

S emocionalnom ili afektivnom reakcijom – kako se u recentnoj literaturi također naziva i proučava (usp. Scherer, 2005; Kim, Klinger, 2019) – blisko je povezan još jedan važan, iako slabo razmatran element književne recepcije, a to je „osobna relevantnost” prilikom čitanja, odnosno utjecaj koji veza između teksta i njegovih tema koje su osobito važne pojedinačnom čitatelju imaju na njegovu ili njezinu recepciju. Suautoricama preglednoga rada na tu temu glavno je polazište empirijski dokazana činjenica da „književni tekstovi, osim što pobuđuju svježje i nove emocije, također aktiviraju postojeće strukture pamćenja koje se povratno upisuju u pripovjedno iskustvo. [...] Pripovjedni tekst definira se kao osobno relevantan ako informacije koje su u njemu predstavljene nose posebnu važnost s obzirom na sebstvo, znanje ili prošla iskustva”, ali i kada sadrži nešto što je čitateljima „intrinzično važno, što nosi emocionalno nabijeno osobno značenje ili ima značajan učinak na čitateljev život” (Kuzmičová, Bálint, 2019: 432). Tijekom svakodnevnoga čitanja čitatelji pomoću kognitivnoga procesa autoreferencije automatski „uspoređuju sadržaje priče, kao i značaj likova, s informacijama koje su pohranili o reprezentaciji sebstva. Tako aktivirana shema sebstva može dovesti do različitih subjektivnih iskustava, kao što su osobna relevantnost, uočavanje sličnosti ili priželjkivana identifikacija, a u iznimnim slučajevima i [emocionalno] udaljavanje od pripovjednoga teksta” (Kuzmičová, Bálint, 2019: 445). Opisani fenomen, iako iznimno prisutan, dosljedno je odbacivan kao primjer pogrešnoga čitanja, odnosno onoga što se u književnoj kritici i teoriji naziva afektivnom zabludom (Wimsatt, Beardsley, 1949). No, autorice napominju kako trenutno vlada „zanimanje za emocije, a pogotovo empatiju” (Kuzmičová, Bálint, 2019: 431; Škopljanac, 2021: 17–18) što znači da je možda sada pogodan trenutak za pobliže proučavanje afektivne zablude kao još jedne „loše”, ali sveprisutne čitateljske prakse.

Dosad navedene neprofesionalne prakse mogu se, dakako, konceptualizirati i tipologizirati na brojne načine, pogotovo imajući na umu Warnerovu opasku o njihovoj „nebrojenosti”. No, prilično se robusnom i uporabljivom čini razlikovanje različitih motivacija koje se donekle mogu izjednačiti s praksama čitanja, a koje dolazi iz proučavanja čitanja književnosti kao načina da se zadovolje određene psihosocijalne potrebe (Nell, 1988). Jedan takav empirijski ovjeren primjer iz Izraela razlikuje intelektualne (učenje, samopoboljšanje i samorefleksija), afektivne (užitak, estetsko iskustvo, zabava i eskapizam) te društvene potrebe (odnosi s obitelji, prijateljima, osobama s istim interesima (Adoni, Nossek, 2011: 54–57). Ovaj se tip istraživanja pak nadovezuje na slične radove koji se bave čitateljskom motivacijom, odnosno razlozima koji će neprofesionalne čitatelje ponukati da počnu čitati određenu knjigu (za profesionalne čitatelje u stručnome kontekstu ta je motivacija uvijek većim dijelom ekstrinzična (usp. Hintzenberg, Schmidt, Zobel, 1980: 71; Miesen, 2003: 201). Pobrojano je i u čitateljskim odgovorima ovjerenom nekoliko desetaka različitih motiva, među kojima se opet mogu izdvojiti tri „grozda”: hedonističko-individualni (motivi razonode, zabave, opuštanja), kognitivno-refleksivni (motivi povećavanja znanja, daljnjega obrazovanja, novoga iskustva) i moralno-društveni (motivi suočavanja s ljudskim problemima, usporedbe mišljenja i stavova, utemeljenja ponašanja i stavova). Budući da se ovdje radi o svjesnim odlukama koje se donose prije čitanja, ove motive možemo shvatiti i kao čitateljske strategije, odnosno niz praksi koje se aktiviraju prilikom čitanja sa svrhom postizanja određenoga cilja. Neke od njih dijelom su nesvjesne odnosno automatizirane, poput identifikacije, eskapizma ili emocionalne reakcije, no barem jedna koju još treba izdvojiti pripada skupini kognitivno-refleksivnih motiva, a može se sažeti kao „učenje korisnih informacija”.

Iako se mogućnost stjecanja veće količine točnih informacija iz književnoga (pogotovo fikcionalnoga) teksta o bilo čemu što postoji izvan njega s profesionalnoga stajališta smatra još jednom zabludom (usp. Nabokov, 2002), za neprofesionalne čitatelje to je sasvim legitimna čitateljska praksa. Dapače, prema C. K. Farr „informativnost” (količina novoga i zanimljivoga znanja o stvarnome svijetu) jedan je od četiriju najvažnijih kriterija kojima neprofesionalni čitatelji najčešće ocjenjuju pročitane književne tekstove. Preostala su tri „raspravlјivost” (koliko i na koji način se o tekstu može raspravljati), „poistovjetivost” (mogućnost ostvarivanja empatije u odnosu na književni lik) te „uvučenost” (potpuna koncentriranost na tekst, ali bez osjećaja napora (Farr, 2016: 85, 92). Očito je da se ovi kriteriji preklapaju s netom navedenim motivacijama za čitanje pa je samo pitanje – a ujedno i potencijalno najveći znanstveni doprinos ovoga rada – kako ih izdvojiti kao aktivne prakse, a ujedno i kako ih razdvojiti od općenitijih čitateljskih strategija. Na temelju logike koja je rabljena do sada kao najpodesnije za takav tretman valja izdvojiti već spomenuti eskapizam te učenje korisnih informacija kao dvije gotovo sasvim suprotstavljene prakse. Iako ih možemo promatrati i kao intrinzične čitateljske motive koji prethode čitanju, one se ipak izdvajaju od ostalih motiva za (dobro ocijenjeno) čitanje i zbog toga što se a) aktiviraju (ili ne aktiviraju) primarno prilikom čitanja, te b) zato što ovise primarno o tekstu. To ih razlikuje od, primjerice, traženja užitka kao čitateljske strategije s obzirom na to da se ona uvelike odnosi na način kojim se pristupa tekstu i uvjete u kojima se čita pa se tako užitak može postići i održati s obzirom na način na koji se tekst upotrijebio, a ne s obzirom na ono što je sam pružio čitatelju. Odnosi se to pogotovo na društvene potrebe i motive, odnosno „raspravlјivost”, koji ujedno ovise i o drugim ljudima u interakciji s kojima se trebaju ostvariti, što ih sve odvaja od aktivne čitateljske prakse i premješta ih u širu čitateljsku strategiju.

Djelomična iznimka od toga pravila jest ono što Emre naziva akcijom i interakcijom, a preciznije bi se moglo nazvati aplikacijom, odnosno primjenom teksta u vlastitome životu (usp. Pettersson, 2012). Iako se ne aktivira nužno pri čitanju, konkretno djelovanje čitatelja potaknuto tekstem ovisi, dakako, o tome što su ona ili on pročitati. Riječ je ustvari o iščitavanju osobne relevantnosti koje je konkretizirano i podignuto na izvantekstualnu razinu gdje se ne zaustavlja samo na prepoznavanju onoga što je relevantno, već to saznanje pretvara u psihičko i/ili fizičko djelovanje. Na taj se način može uspostaviti privrženost prema tekstu ili drugome umjetničkom predmetu na koju kao izrazito važnu za čitanje upozorava Rita Felski. Ona ju opisuje kao „osjećaj tako bliske povezanosti s filmom, slikom ili pjesmom kao da je riječ o drugoj osobi”, (Felski, 2020: IX), a tomu treba dodati da je to vjerojatno zbog toga što se često i radi o sjećanju na drugu osobu koje je povezano s danim tekstom, a koje je nastalo upravo svjesnim djelovanjem i interakcijom s drugim ili samim sobom (Škopljanac, 2019). Felski dodaje da se ta neprofesionalna praksa ne proučava u akademskome čitanju, ali i da zanemarivanje sveprisutnosti veza koje čitatelji kroz praksu interakcije i aplikacije uspostavljaju s tekstem i drugima možda upravo profesionalne čitatelje čini naivcima (Felski, 2020: 3). Ta je praksa pritom iznimna ne samo zato što je po svojoj obuhvatnosti vrlo bliska

čitavoj čitateljskoj strategiji, već i zato što narušava dihotomiju između akademske „tekstoteličnosti” i svakodnevne privatnosti čitanja budući da ponekad proces čitanja može potaknuti čitatelja i da sam piše, i to ne samo bilješke, već i javne komentare, reakcije, kritike ili nova književna djela. Felski to povezuje sa širenjem „obožavateljske fikcije” tijekom proteklih nekoliko desetljeća koja se pogoni nadopunjavanjem ili izmjenom događaja opisanih u tekstovima, odnosno „transponiranjem” i „transformiranjem” popularnih likova (Felski, 2020: 88), dakle upravo kroz iščitavanje likova i zapleta. Doduše, Felski propušta spomenuti da i velik dio tradicionalne književnosti funkcionira upravo kroz takvu vrstu preispisivanja postojećega (za što su dobri primjeri povijest europskih epova ili književnosti nastale preispisivanjem *Biblije*), čime se metaforički može zatvoriti krug različitih suvremenih praksi čitanja književnih tekstova na još jednome mjestu na kojemu se gotovo dotiču.

Zaključak

Radi veće preglednosti svih sedam neprofesionalnih i devet profesionalnih čitateljskih praksi književnih tekstova navode se u tablici. Budući da razlike među njima uglavnom nisu esencijalne, već su razlike u stupnju ili predznaku (pozitivno-negativno), isti redci u oba glavna stupca tablice mogu se iščitavati kao da donose usporedive vrijednosti. Shodno tomu, posljednja dva retka impliciraju manju pažnju prema detaljima (razlika u stupnju) te slobodno korištenje rutiniranih procesa razrješavanja značenja (razlika u predznaku).

Tablica 1: Profesionalne i neprofesionalne prakse čitanja

	profesionalne prakse	neprofesionalne prakse
1)	generalizacija	identifikacija
2)	tekstoteličnost	akcija i reakcija (aplikacija)
3)	poznavanje i primjena kritičkoga čitanja	iščitavanje likova i zapleta
4)	javno dostupno i često korištenje točnih tekstualnih referenci	iščitavanje osobne relevantnosti
5)	stalni angažman i fokus na (pro)čitano	emocionalna (afektivna) reakcija
6)	uspostavljanje te povezivanje lokalne i globalne koherencije	eskapizam
7)	korištenje pozadinskoga znanja	učenje korisnih informacija
8)	pažnja prema detaljima	/
9)	inhibicija rutiniranih procesa razrješavanja značenja	/

S obzirom na sve navedeno zaključno bi se moglo uopćiti da profesionalno akademsko čitanje koristi prakse koje omogućuju stručnu, javnu i društvenu recepciju književnih tekstova, dok su neprofesionalne prakse usmjerene na obrnuto, dakle na nestručnu, privatnu i osobnu recepciju književnih tekstova. Kao i kod Illichevih turista i hodočasnika prvi se, dakle, koriste praksama koje im omogućuju da svoju recepciju teksta podijele s drugima prema uvriježenim pravilima struke, dok se drugi koriste praksama koje im omogućuju da se zagledaju u sebe i uglavnom svoju privatnu sferu. Ta dvojna podjela može podsjetiti na onu koje su također u 1990-ima iznijele Heydebrand i Winko: na „identificirajuće” i „distancirajuće” čitanje (Heydebrand, Winko, 1996: 102–103). No ti zaključci nisu bili empirijski utemeljeni, a rezultati dviju novijih empirijskih studija (iz Nizozemske i Njemačke: „Readers and Their Roles” i „Reading Behavior Among Professional Readers”), koje takvu podjelu nastoje dokazati, pokazali su da prema iskazima samih profesionalaca ona nije održiva (Ridell, van Dalem-Oskam, 2018; Schwan i sur., 2021). Naime, autori obiju studija slažu se da, iako profesionalni (no ne nužno i akademski) čitatelji čitaju redovito i marljivo, pazeći pritom na stilske i druge tekstualne karakteristike, u praksi oni također često naglašavaju svoju emocionalnu uvučenost u tekst ili identifikaciju s likovima.

Time se još jednom potvrđuje ovdje više puta iznesena opservacija da među neprofesionalnim i profesional-

nim čitateljima ne postoje nikakve esencijalne razlike u načinu reakcije na književni tekst, već se ona oblikuje u zabilježenoj recepciji koja je pak uvjetovana djelatnim praksama. Za profesionalne čitatelje to podrazumijeva stručne prakse koje ostalima u pravilu nisu na raspolaganju jer zahtijevaju veću količinu truda i obuke. Za neprofesionalne čitatelje nestručne prakse usmjerene su na postizanje određenoga „osobnog napretka“, ali ne nužno prema mudrosti kako je to zahtijevao Hugo od sv. Viktora, već prema nizu različitih ciljeva, među kojima se često nalaze razonoda, zabava, interakcija ili učenje. I jedni i drugi, dakle, metaforički putuju kroz književne tekstove u skladu s navodnom izrekom G. K. Chestertona da putnici (tj. hodočasnici) pritom vide ono što su ugledali dok turisti vide ono što žele vidjeti. No, za razliku od Illicha koji svoje „turiste“ smješta isključivo u automobil, ovaj rad nastojao je pokazati da takvih prijevoznih sredstava ili praksi, koje čitatelja pronose kroz tekst, ima više od jednog. Dapače, baš kao i na stvarnim putovanjima izbor „prometala“, odnosno prakse „putnici“, odnosno čitatelji odabiru s obzirom na vlastite mogućnosti i tip „terena“, odnosno teksta, a upravo iz tako velike kombinatorike različitih čitateljskih praksi proizlazi različitost doživljaja s putovanja književnim tekstovima.

Literatura

- Adoni, Hanna; Nossek, Hillel. 2011. "Between the Book and the Reader: The Uses of Reading for the Gratification of Personal Psychosocial Needs". In: *The History of Reading*. Vol. 3: *Methods, Strategies, Tactics*. Eds. Rosalind Crone & Shafquat Towheed. London: Palgrave Macmillan UK. 49–65.
- Assmann, Jan. 2005. *Kulturno pamćenje: pismo, sjećanje i politički identitet u ranim visokim kulturama*. Biblioteka Tekst. Knj. 4. Vrijeme. Zenica.
- Bourrier, Karen; Thelwall, Mike. 2020. "The Social Lives of Books: Reading Victorian Literature on Goodreads". *Journal of Cultural Analytics*. Vol. 1. No. 1. 1–34.
- Burke, Michael et al. 2016. „Empathy at the Confluence of Neuroscience and Empirical Literary Studies“. *Scientific Study of Literature*. Vol. 6. No. 1. 6–41.
- Collinson, Ian. 2009. *Everyday Readers: Reading and Popular Culture*. London – Oakville, CT: Equinox Publishing Ltd.
- Da, Nan Z. 2019. "The Computational Case against Computational Literary Studies". *Critical Inquiry*. Vol. 45. No. 3. 601–639.
- Djikić, Maja; Oatley, Keith; Moldoveanu, Mihnea C. 2013. "Reading Other Minds: Effects of Literature on Empathy". *Scientific Study of Literature*. Vol. 3. No. 1. 28–47.
- Elfenbein, Andrew. 2018. *The Gist of Reading*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Emre, Merve. 2017. *Paraliterary: the making of bad readers in postwar America*. Chicago – London: The University of Chicago Press.
- Farr, Cecilia Konchar. 2016. *The Ulysses Delusion: Rethinking Standards of Literary Merit. American Literature Readings in the 21st Century*. Basingstoke – Hampshire – New York: Palgrave Macmillan.
- Felski, Rita. 2020. *Hooked: art and attachment*. The University of Chicago Press. Chicago – London.
- Felski, Rita. 2011. *Uses of Literature*. John Wiley & Sons.
- Gibbs, Raymond W. 2017. "Embodied Dynamics in Literary Experience". In: *Cognitive Literary Science*. New York: Oxford University Press.
- Grgas, Stipe. 2019. „Što nam je promaklo u čitanju Dražbe predmeta 49 Thomasa Pynchona?“ *Književna smotra: Časopis za svjetsku književnost*. Vol. 51. Br. 194(4). 99–107.
- Heuser, Ryan; Algee-Hewitt, Mark; Lockhart, Annalise. 2016. "Mapping the emotions of London in fiction, 1700 – 1900: A crowdsourcing experiment". In: *Literary mapping in the digital age*. Routledge. 43–64.
- Heydebrand, Renate von; Winko, Simone. 1996. *Einführung in die Wertung von Literatur: Systematik – Geschichte – Legitimation*. UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher 1953. Paderborn München: Schöningh.
- Hintzenberg, Dagmar; Schmidt, Siegfried J.; Zobel, Reinhard. 1980. *Zum Literaturbegriff in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Vieweg + Teubner Verlag.
- Hogan, Patrick Colm. 2016. "Affect Studies". In: *Oxford Research Encyclopedia of Literature*. Ed. Patrick Colm Hogan. Oxford University Press.
- Illich, Ivan. 1997. *In the Vineyard of the Text. A Commentary to Hugh's „Didascalicon“*. Chicago: University of Chicago Press.

- Kidd, David; Ongis, Martino; Castano, Emanuele. 2016. "On literary fiction and its effects on theory of mind". *Scientific Study of Literature*. Vol. 6. Br. 1. 42–58.
- Kim, Evgeny; Klinger, Roman. 2019. "A Survey on Sentiment and Emotion Analysis for Computational Literary Studies". *Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften*.
- Kovač, Miha. 2021. *Čitam, da se pročitam: deset razloga za čitanje knjiga u digitalno doba*. Anita Peti-Stantić (prev.). Biblioteka Posebna izdanja / Naklada Ljevak. Zagreb.
- Kuzmičová, Anežka; Bálint, Katalin. 2019. "Personal Relevance in Story Reading". *Poetics Today*. Vol. 40. No. 3. 429–51.
- Lyons, Martyn; Taksa, Lucy. 1992. *Australian readers remember: an oral history of reading 1890-1930*. Melbourne – New York: Oxford University Press
- Mangen, Anne; van der Weel, Adriaan. 2016. "The Evolution of Reading in the Age of Digitisation: An Integrative Framework for Reading Research". *Literacy*. Vol. 50. No. 3. 116–124.
- Miesen, Harold W. J. M. 2003. "Predicting and explaining literary reading: An application of the theory of planned behavior". *Poetics: International review for the theory of literature*. Vol. 31. No. 3–4. 189–212.
- Nabokov, Vladimir. 2002. "Good Readers and Good Writers". In: *Lectures on Literature*. Mariner Books.
- Nell, Victor. 1998. *Lost in a book: the psychology of reading for pleasure*. New Haven: Yale University Press.
- Nenadić, Filip; Oljača, Milan. 2019. "Individual Differences in Literary Reading: Dimensions or Categories". *Psihologija*. Vol. 52. Br. 2. 179–96.
- Nenadić, Filip; Vejnović, Dušan; Marković, Slobodan. 2019. "Subjective Experience of Poetry: Latent Structure and Differences between Experts and Non-Experts". *Poetics*. Vol. 73. 100–113.
- Pettersson, Anders. 2012. *The concept of literary application: readers' analogies from text to life*. Basingstoke – New York. Palgrave Macmillan.
- Piper, Andrew. 2020. *Can We Be Wrong? The Problem of Textual Evidence in a Time of Data*. Elements in Digital Literary Studies. Cambridge University Press. Cambridge.
- Richards, Ivor Armstrong. 1970. *Practical Criticism: a study of literary judgment*. Roudledge Paperbacks. Routledge & Kegan Paul. London.
- Riddell, Allen; van Dalen-Oskam, Karina. 2018. "Readers and Their Roles: Evidence from Readers of Contemporary Fiction in the Netherlands". *Plos One*. Vol. 13. No. 7.
- Rončević, Velna. 2021. „Recepcija japanske popularne kulture na primjeru obožavatelja anime i manga“. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- Scherer, Klaus R. 2005. "What Are Emotions? And How Can They Be Measured?". *Social Science Information*. Vol. 44. No. 4. 695–729.
- Schwan, Stephan; Kimmich, Sara; Richter, Sandra; Taranis, Merisa. 2021. "Reading Behavior Among Professional Readers". 17th IGEL Conference.
- Škopljanac, Lovro. 2021. "Izveštaj o istraživanjima recepcije književnosti kod neprofesionalnih čitatelja". *Pamćenje (o) književnosti u svakodnevi*. <https://pokus.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2022/01/Izvjestaj.pdf>.
- Škopljanac, Lovro. 2019. "Cultural and Individual Memory of Literature: A Study of Croatian and American Readers". *Comparative Literature Studies*. Vol. 56. No. 3. 451–468.
- Škopljanac, Lovro. 2014. *Književnost kao prisjećanje: što pamte čitatelji*. Biblioteka Razotkrivanja. Naklada Ljevak. Zagreb.
- Thissen, Birte A. K.; Menninghaus, Winfried; Schlotz, Wolff. 2020. "The Pleasures of Reading Fiction Explained by Flow, Presence, Identification, Suspense, and Cognitive Involvement". *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Vol. 15. Br. 4. 710–724.
- Underwood, Ted. 2019. *Distant Horizons: Digital Evidence and Literary Change*. University of Chicago Press.
- Underwood, Ted. 2018. "Why Literary Time is Measured in Minutes". *ELH*. Vol. 85. Br. 2. 341–365.
- Warner, Michael. 2004. "Uncritical reading". In: *Polemic: Critical or Uncritical*. Ed. Jane Gallop. Taylor & Francis Books. 13–38.
- Wimsatt, William K.; Beardsley, Monroe C. 1949. "The Affective Fallacy". *The Sewanee Review*. Vol. 57. No. 1. 31–55.

PILGRIMS AND TOURISTS: CONTEMPORARY PRACTICES OF READING LITERARY TEXTS

As one of many authors closely related to texts and textuality, Ivan Illich noted that in the West at the end of the 20th century, faith in books and “bookishness” was rapidly declining, having been replaced by confidence in ubiquitous communication, which had also supplanted dedicated reading. Following his and similar distinctions between professional and unprofessional, learned and unlearned reading practices, this paper enumerates and points out the characteristics that make certain approaches to literary texts professional or non-professional, with the overarching purpose of better understanding these specific ways of reading. The main hypothesis, of course, is that there are differences between such systematic reading practices, with the caveat that they mainly come down to using different reading practices. Based on literature about contemporary reading subjects, especially within the fields of cognitive literary studies and empirical studies of readers, a model containing nine professional reading practices and seven of their partial non-professional counterparts is introduced in order to ascertain the similarities and differences between the two strategies.

Key words: professional reading, non-professional reading, contemporary literary subjects, reception theory

Jerko VALKOVIĆ – Anto MIKIĆ

NARRATIVE: FROM REPRESENTING TO SHAPING OF REALITY. THE DIGITAL MEDIA IMPACT ON SHAPING NARRATIVE

The narrative is difficult to explain since it is a multifunctional phenomenon. The discourse concerning narrative cannot be limited to the linguistic aspect, since it does not encompass its second meaning, as narrative inherent to human cognition. Using different narrative forms, we express ourselves and the world that surrounds us; in addition narrative can be seen as a way of thinking and understanding reality and various social phenomena. Through narration, by connecting different events, the meaning (of events) is shaped, and man learns to know oneself, but shapes the culture and memories, organizing his experiences, and constructing the reality. Narration is inseparable from culture, and culture simultaneously influences the shaping of narrative: this is the starting point of the second part of our work, which deals with the impact of digital media and of the virtual space on the formation of narratives. The digital media are the central question, for this is the space of communication of the contemporary society. The changes occur on the linguistic and on the anthropological level, since new forms of fellowship come into being, and people communicate with each other in a different way. Presuming the importance of narrative for the formation of personal and social identity, now is very important to develop a narrative that will help man in discovering the truth about others and the truth about himself.

Key words: narration, identity, anthropological dimension, memory, pedagogy

Introduction

It is very difficult to define the narrative unambiguously because it is a multifunctional phenomenon of a linguistic, social and cultural nature. Therefore, it is not surprising that there are several definitions and functions of narrative. Each definition is somewhat incomplete, for it highlights only a particular aspect or function of the narrative. Since the basic intention of this paper is not a presentation of different definitions of narrative, we will only mention the main features of the narrative in the context of literary theory and then we will reflect on the narrative as something inherent to human cognition. We will pay more attention to this second “definition” of narrative. The narrative is shaped within a certain cultural context, therefore it is not possible to discuss narrative without taking into account the world of digital media. This is the environment in which the contemporary communication and the narrative itself are shaped. Therefore, the second part of the paper deals with the basic characteristics of virtual space as well as with its influence on the shaping of narratives.

1. Narrative – from Storytelling to Understanding and Shaping Reality

The narrative is mostly associated with a story or literary text. Marie Gillespie defines narrative as a theoretical and technical term used by analysts to denote what we commonly call a story (Gillespie, 2006: 81). During the last century, great attention was given to the study of stories and storytelling within literary theory. A significant contribution was given by Russian formalists and Vladimir Propp who in his work *Morphology of a Fairy Tale* (1928) proposed that the Russian fairy tales always have the same form.

The Russian formalists and the structuralist paradigm, influenced the development of narratology as a theory of narrated text, by the end of the sixties in France. The focus was on the story, that as a particular genre differs from other genres. Bordwell and Thompson, as good connoisseurs of movie art, define narrative as “a series of events that are related causally, and occur in a defined time and space” (Bordwell, Thompson, 1990: 55). The same authors suggest that in narrative analysis is important to distinguish the story from the plot. The

plot indicates to the order of presentation of facts, while the story is “the totality of all the events that are clearly presented to us, but also those that we have concluded ourselves” (Bordwell, Thompson, 1990: 56). Following narratology, narrative theories expand the field of interest, becoming the means of interpreting various social phenomena (Podboj, 2019: 34).

In addition to the context of literary theories, narrative is approached as a way and a modality of communication, a way of thinking and understanding reality and social phenomena. Narrative is almost an integral part of human cognitive experience. Therefore, narration is much more than just re-telling an event. Neither it is a simple chronicle, for by presenting events, facts and persons, the narration connects individual elements and episodes. The importance of each individual element for a complete understanding is revealed through narration, for the narration discloses the meaning, explaining the role and function of persons or events. Narration, opens new perspectives of understanding reality, increasing the ability to “read” the events (Nanni, 2020: 35).

The role of narrative in establishing relationships should also be mentioned: events in separated and un-connected intervals of time are chained together, forming thus the meaning of the event. This is the first and most important capacity of narrative forms, and Ferraro will define them with the concepts of: connecting, ordering, giving meaning (Ferraro, 2015: 28). French philosopher Paul Ricoeur points out that narrative forms make it possible to “explain why something happened and to describe what happened” (Ricoeur, 1983: 223). It is also important to notice the understanding of “narrative time”. “Narrative” time differs from the “chronological” time. Narrative time should be understood as “human” time since narrative is not subordinated to (chronological) time but gives meaning to the chronological time. Narrative thought is directed principally towards the inner world of man, and here the reality is felt and experienced as true (in terms of probability, certainty - Latin *verosimilis*; and not so much in terms of exactness). Narration also includes the ability to distinguish, to say something, but also to omit it. Caneva points that through narration, a person decides whether he will become a “narrative”, or he will only “have” a story (Caneva, 2020: 178).

Stories that we propose regarding ourselves, or our own lives: can also be perceived as transforming our existences into texts. Such texts and such narratives can affect our lives, as well as the lives of others, enriching them, encouraging action, directing them towards good (but also towards evil). Narrative thought helps to organize and manage the individual and collective knowledge of the world. Pope Francis’ message for World Communications Day in 2020 was devoted entirely to storytelling, and to the role that stories have in Christianity and humanity. He notes that “stories leave their mark on us; they shape our convictions and our behavior. They can help us understand and communicate who we are” (Francis, 2020). Barbara Hardy, an English scholar particularly interested in the study of literature, suggested that the entire existence of man can be viewed as immersion into the narrative: “We dream in narrative, daydream in narrative, remember, anticipate, hope, despair, believe, doubt, plan, revise, criticize, construct, gossip, learn, hate and love by narrative.” (Hardy, 1968: 5).

2. Man – narrator

Narration is not a special gift owned only by particular persons. According to Demetrio, the human mind is naturally predisposed to re-tell its experiences through narrative forms. Hence, narrative is perceived as a kind of strategy for shaping narratives which function as interpretive models of reality. And here we must note their role in shaping and transmitting culture (Demetrio, 1992: 31). Man has an intrinsic need for narration, since his life is not shaped only by biological predisposition: cultural memory and great narratives will attach meaning to his action in a more significant manner.

The Italian scientist Giuseppe Longo defines man as a narrative creature, because he creates narrative identities, renews and reshapes identities, and shapes narratives (Longo, 2008: 1). Pope Francis in the above mentioned message describes the man as a being “interwoven” with stories.

“We are not just the only beings who need clothing to cover our vulnerability (cf. *Gen* 3, 21); we are also the only ones who need to be ‘clothed’ with stories to protect our lives. We weave not only clothing, but also stories: indeed, the human capacity to ‘weave’. (Latin *texere*) gives us not only the word *textile* but also *text*. The stories of different ages all have a common ‘loom’: the thread of their narrative involves ‘heroes’, including everyday heroes, who in following a dream confront difficult situations and combat evil, driven by a force that makes them courageous, the force of love. By immersing ourselves in stories, we can find reasons to heroically face the challenges of life.” (Francis, 2020).

The anthropological dimension of narrative is discussed also through the research of the structure of narrative forms. These are narrative forms that stem from basic human needs, according to Bernardelli, and consist of traces of man’s ability to confront others, himself and the reality itself. Since these experiences are transmitted through verbal communication, they contain narrative forms, to be memorized as easily as possible. The study of such forms suggests the possibility of distinguishing different narrative models (Bernardelli, 2020: 24-24).

By using different narrative forms, man presents himself to others but also learns to know himself. Bruner suggests that one does not discover his identity by rational immersion into his own personality but is shaped by storytelling. “Without the capacity to tell stories about ourselves, there would be no identity [...]. Identity shaping, it seems, is impossible without the capacity to tell the stories.” (Bruner, 2006: 98). Human experiences are not organized by logical and scientific argumentation, but by narrative forms. We accept stories because of certain conventions and narrative needs, rather than by empirical affirmations or logical requirements. MacIntyre in particular stresses that narrative is an important path of human knowledge: “We live our life as a narrative, and we understand it in the sense of the narrative: therefore, the narrative form is appropriate for understanding the actions of others. Stories are lived before they are told – except in the case of fiction.” (MacIntyre, 2002: 228).

3. Narration, culture and memory

French philosopher and semiotician, Roland Barthes, exploring the ways people once communicated, says that storytelling “is found in every age, in every place, in every society; narrative starts with the very story of mankind. There is not, and there has never been anywhere, any people without narrative” (Barthes, 1969: 7). All classes and all human groups have had and have their narrations that can be perceived as the fruit of different cultures within which they are formed. In a study of the relationship of narration and culture, Petrucco and De Rossi propose that narration should be seen as the first medium in the history, from which the first culture stemmed. In order to understand correctly these words, one should note that they do not describe the “media” as instruments of communication (as we perceive them today), but as a common intelligible and acceptable form, in order to establish a communication. The first humans felt the need to communicate their own feelings and experiences, and wanted to describe the environment in which they lived. The first narrative expressions can be seen in various drawings in the caves. The visual element, or the logic according to which it is formed are not casual, but shaped by basic narrative principles (Petrucco, De Rossi, 2009: 8).

Narrative and culture are inseparably linked together. Narration is the essence of a culture, that contains a symbolic deposit of values. Culture is a witness of the spirit of the times, and storytelling is the fruit of a time in which, figuratively speaking, socio-biographical reality is condensed (Costa, 2020: 93). The past can be retrieved through storytelling, for the narration can treasure the memory and remembrance that connect the social and individual. Therefore, memory and remembrance are not only subjective impressions, but express a deep collective experience. Hence, according to Walter Benjamin, a good narrator must have a memory of the inner space, in order to “process” the experiences and have the ability to transmit them. The narrator has to be rooted in the history: he will simultaneously weave himself through narration into the collective experience, through which he retrieves wisdom and strength (Benjamin, 1955: 251).

The role of narrative is not only in conveying, for it is deeply woven into memory (collective and personal), being also very important for the life of faith. Pope Francis will speak about the Bible as a “book of remembrance”, through which by different literary forms different meanings and significance of events are communi-

cated. “Henceforth, in every generation, men and women are called to *recount and commit to memory* the most significant episodes of this *Story of stories*, those that best communicate its meaning.” (Francis, 2020).

Bruner believes that narrative ability is the most typical way in which a person organizes its own experiences and constructs reality. Here memory has a significant role, since it is not only a transcription of the past but also an act of invention. However, in order to understand the authentic meaning of the narrative, it is necessary to contextualize it, i.e. to develop the ability to negotiate with other narratives. This reveals the importance of correct hermeneutics, because without the understanding of a broader cultural context within which the narrative is formed, it becomes difficult to grasp or recognize the original thought and the intention of the text.

4. Narration, performativity and ethics

Through narration, even when it is self-descriptive, a relation, a relationship is formed. The narration by itself presupposes the presence of the other (even when someone speaks “to himself”). Narration is a bridge, a link by which we understand others and others understand us. The relational and performative dimension of the narration occupies a special place within the religious context. Pope Francis says in the afore mentioned message that through narration not only bonding and fellowship between people take place, but God himself presents himself to man: “Jesus spoke of God not with abstract concepts, but with parables, brief stories taken from everyday life. At this point life becomes story and then, for the listener, story becomes life: the story becomes part of the life of those who listen to it, and it changes them.” (Francis, 2020). Through narration, man enters into communion with God. “To tell our story to the Lord is to enter into his gaze of compassionate love for us and for others. We can recount to him the stories we live, bringing to him the people and the situations that fill our lives. With him we can re-weave the fabric of life, darning its rips and tears. How much we, all of us, need to do exactly this!” (Francis, 2020).

The performativity of the narrative is particularly evident in liturgy. The theologian Ivan Šarčević explains that “[...] the language of sacraments is the language of narration that does not argue, or propose itself by canvassing, but instead it aims to worship the historical event of the encounter of man and the created things. Further, it aims to invite the people into the communion with God. Such a language describes, interprets, and makes as efficiently present the One that it describes, and invites the man to transcend himself, to venture on a path departing from himself and his own history, which is a source of displeasure, being also sinful. It gives him a taste of a higher reality and recalls the saving presence of God in life. The narrative language of sacraments does not leave the man where it has found him. It touches him deeply in his existential center and invites him to enter a ‘new’ world.” (Šarčević, 1999: 228).

Narrative has an important evaluative dimension: it contains evaluation and moral reflection, and therefore it allows us to understand not only individual situations but the global meaning and the meaning of life. Henceforth, we should also reflect on the relationship between narrative and ethics. Narration cannot establish ethical norms by itself, but it shapes a “space” where an ethical dimension or ethical meaning can emerge, since it reflects on anthropological totality (Cattaneo, 2011: 198). In other words, the narration is not a founding principle of the ethics but can be the original place of the formation of ethics. It is important to discover the connection of the narration and human action, but narration itself can be thematized also as action.

The complex topic of the relationship between narrative and ethics should be given much greater attention, but this would move us away from our central topic. Therefore, we present here just a few thoughts of the philosopher Alasdair MacIntyre, that suggest possible directions for a reflection. According to MacIntyre, man is a narrator (of stories), directed towards the truth. In searching for truth, one is confronted with the question: what should I do? However, almost as an assumption to the answer to this question, one must be aware of narratives he belongs to (MacIntyre, 2002: 233). Why is this important? MacIntyre sees morality as embodied in the concrete life of the community and manifested primarily through verbal culture, where narration is very relevant. It is not an “abstract” culture, where morality is understood as a fulfillment of particular laws or universal principles. Commenting MacIntyre’s position, Cattaneo affirms that hereby he clearly prefers not the “modern rationality”, but the appreciation of a morality founded and developed in the history of a certain community

and expressed through the personal narrations of its members (Cattaneo, 2011: 4). Therefore, he stresses the need to root the theories in the particular history and justifies its evaluation through the narrative perspective.

The analysis of different narratives can provide sociologically relevant data containing valuable elements that reveal the influence of the social on the individual, or reveal the impact on the ethical dimension, values, and on communication-relational dynamics as well as on the meaning that persons attach to their own actions. This confirms the importance given to the study of the narrative, and to the study of the wider context in which the narrative is shaped.

5. The Narrative Turn

After the nineties, a significant change occurs, and stories, storytelling and narration become all the more present (e.g. the increasing presence of talk shows in TV). An important change is observed in the fact that now the interpretation gains more prominence in the discussion, than the facts themselves (Nanni, 2020: 21). The widespread presence of narratives has led to a definition of the present time as a *narrative epoch marked by a narrative turn*, which points out the meaning attached to narration. American journalist Lynn Smith believes that this situation is an extreme, and says that today narratives have become so pervasive that critics fear it will become a dangerous substitute for facts and reasoned arguments (Smith, 2001).

Today, there is a noticeable interest in narrative, both in several scientific fields, as well as in various fields of human activity. Bruner (1991) explains that this change of paradigm occurs when sciences (anthropology, psychology, linguistics and philosophy of language) recognize in the narrative not only a possibility for presenting reality, but also a medium of its shaping. He speaks of a narrative construction of reality, and differentiates two methodological approaches in observing, understanding, as well as in speech about the reality. He differentiates between the paradigm and the narrative, i.e. between the “paradigmatic” and the “narrative”: The paradigm is the logical, rational pondering (typical for the scientific methodology), based on the rational procedure, and focused on severe categorizations and classifications in the hierarchical sense. The goal is the discovering of “truth”, achieved by external evaluation. A characteristic of this “scientific” reflection is the search for universal laws, starting from the rationality of a procedural type.

Unlike this approach, narrative thinking is based on intuitive logic, creating hypotheses and metaphors. It does not aim principally to discover the “objective” truth, but pays greater attention to individuals inserted into a wider social environment. Bruner explains that narrative creates plots, rather than concepts. The validity of the narrative is assessed through the inner coherence of the narrative itself, where the strength of persuasiveness is particularly significant. The difference in procedures and verification of these two paradigms can be compared with the difference between “arguments” and “speech”. Such ways of thinking shape not only special methodologies, but also form an “experience of reality”. However, despite the diversity of these methodologies, it would be incorrect to conclude that they are opposed: they are complementary and have the same “dignity” (Bruner, 2003: 15-55).

We will mention some areas and ways of using narrative. In the field of economics, symbolic elements are used in the form of shaping various lifestyles or encouraging desires. In politics, narration is crucial in political dialogue, not only during election campaigns, but in nurturing trust towards a party or a politician. In the medical field, too, narration is relevant in building the relationship between the patient and the doctor. In military discourse, narration is important in shaping and directing public opinion. It is almost impossible to create a communication strategy without the usage of certain narrative forms. In management, narration is very important in the development of the “identity” of products, i.e. in creating a connection between consumers and brands. We should also mention the entertainment industry because, in a situation when the line between *fiction* and *non-fiction* is lost, narratives from everyday life (e.g. talent *shows*) come into the spotlight. To narrate, and to listen to others’ narratives, is of central importance in these TV programs (Fontana, 2017: 37-38).

In recent decades – we have witnessed a strong development in the communication and information field – communication mostly takes place in the virtual space. These changes will also have a significant impact upon the shaping of the narrative.

6. Narration in the Digital Media Context

As already mentioned, there is a very close connection between the narrative and the culture. Narration shaped within a particular culture is shaping at the same time the culture itself. In today's culture, the media have a special place. Without them the communication is hard to imagine, just as the exchange and dialogue that take place at different levels. If we want to understand today's narrative and narrative forms shaped within virtual spaces, it is necessary to know the characteristics of this space, and its ways of communicating.

It is necessary to consider the new context within which the new narratives arise. Two elements are particularly important. The first refers to the media themselves because the screen has a dominant function, while the second refers not so much to the media but to the way of communication marked by the constant presence of the image (Kress, 2003: 19). In the relationship between the word and the image, we note the passage from the paper to the screen. This does not mean that the text is no longer important, but, in the new context – among the images – now is perceived in a different way. Therefore, Kress will point out that now the emphasis is not on linguistic-literary analysis, but on the semiotic analysis (Kress, 2003: 36).

6.1. Digital media – communication-narrative space

The digital media and new technologies are not only means of transmission, but they themselves bear a particular story/narrative. If we compare them with traditional media, a significant transformation occurs through the transformation of communication: the attention has been shifted from the transmission of content to the understanding of the environment within which the communication takes place. Therefore, we are no longer talking about the means of social communication, but about the spaces of communication, i.e. about the virtual reality. The online and offline life of the media users are not separated: they are perceived as an integrated space in their experience. Therefore, the “virtual” reality is not seen as something separated from real life. The Italian psychologist Riva claims that the basic novelty of the social network is the “unity of the social experience of our real life with the virtual space, creating the new hybrid social space, that we can define as inter-reality (interrealtà)” (Riva, 2010: 16). The focus is on the new “space” and not so much on the media as the “means” (of communication).

In the analysis of the socio-technological context of Internet communication, the presence of different semiotic codes (words, images, sounds/voices) is noticed. Therefore, it would be wrong to transfer the narrative criteria of “traditional media” into a new digital context. While in ancient rhetoric's attention was directed towards different parts of speech (*inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio*), with corresponding discursive regimes, the digital media narration is transformed into “small” narrations. The great narratives that marked the history of mankind narrated universal myths, and communicated the wisdom of previous generations. Today's narratives are shaped in a different way or with a different goal. If we take *storytelling* as an example, we note a different logic of action and shaping. The symbolic space is saturated with narratives, while the experience of the past is omitted, attitudes are suggested and almost imposed, the flow of emotions is directed and coordinated... In fact, there is a different intention in the background. The conclusion of Salmon might be too pessimistic, when he states that *storytelling* “shapes narrative mechanisms by which individuals are guided to identify with certain models and adapt to certain standards” (Salmon, 2008: 13).

One of the fundamental characteristics of the “classical” narratology was a clear distinction between the speaker (narrator) and the reader (the one who receives the message). In new narrative forms the “traditional” protagonists and figures of storytelling (writers, journalists, television presenters, stars, intellectuals...) find themselves in a different situation (Sordi, 2018: 9). The narrator in the past viewed the reality from the perspective of his “interlocutor” assuming that he was looking at and understanding reality. Today in the virtual world, almost all participants provide information and express their views and emotions. So everyone becomes an “author” because everyone can participate in the creation of the narrative: by reacting to the text, or by following one of the offered suggestions.

Media consumers are not just “passive observers” of virtual content because of the hyper-textuality. The term “hypertext” originally referred to the text being analyzed and allowing the reader himself to choose between

multiple options. The reader is given the role of an active participant. The hypertext is marked by a non-linear reading, since the hypertext is not familiar with linearity, i.e. it is not a text marked by a beginning and an ending. It is important to note that its structure is not linear and that it provides the reader with the possibility of interactivity. Hypertext is a network of texts that are interconnected (with links) and the texts themselves are organized into smaller units. Since it is a multimedia context, other media (image, video, sound...) enter into the structure of a hypertext. In front of the hypertext, the reader is given a new role, in respect to the previous role in the traditional media. In his own way, through the processes of reading, which means constantly selecting and switching from one text to another, the reader forms a new text – because he creates the links himself. Marina Gržinić suggests that hypertext enables the elimination of difference between writing and reading and relativizes the relationship between the author and the reader (Gržinić, 1998: 101-107).

The meaning of hypertext can also be seen in a broader cultural context. While Western culture was shaped by literary communication, and thus inherited the discursive, i.e. analytical and critical character, today's way of thinking is not so conceptual or analytical. This is very significant, since it affects the different shaping of narrative within a digital context. In addition to hyper-textuality, we should mention some other features of digital media, which point towards new ways of shaping narrative. Multimedia does not just mean the presence or the ability to use different media. It is not only the "sum" of the narrative possibilities of different channels or codes (lyrics, music, video...) but it is the multiplication of the narrative possibilities. It is not limited to merging of the existing media, but it forms a unique narrative experience, that differs from the media perceived individually.

In addition to multimedia, we should also mention trans-mediality, whereby narration is shaped by the action of several different media. The narrative is not shaped by one text, message or show, its creation is influenced by the action of more narrative texts. The discourse regarding a subject, or a person in different media, especially if it is repeated through time, will have a stronger impact (particularly in the public space).

The informative function of digital media cannot be ignored (according to many studies today they are the first source of information), however the goal of the digital media is primarily to include media consumers in the story itself. Jenkins will see in the participation and convergence the two main characteristics, not only of digital media but also of the culture of the 21st century (Jenkins, 2007).

When it comes to the choice of content, at first it seems that the media consumer is offered great opportunities by being free to choose. This freedom of choice cannot be denied, but one should also be aware of the operating logic of internet algorithms. They offer the possibility to read, by selecting and analyzing the input according to the time we spent on certain content, videos, images, texts... That is why they are not "neutral mediators", but represent events and persons according to certain criteria. This means that we are in an environment that, by the logic of our own actions, guides the interpretation in a certain direction.

The possibility of participation and engaging in the formation of the media content, leads to changes in content that will occupy a more prominent place in the virtual space. Contemporary media are characterized by the presence of everyday themes, images and messages that speak of what we regularly do, or of what we are. Such communication is often directed towards self-exposure, while certain peculiarities and characteristics are emphasized. Here we could analyze the character of the reality programs (as offered to a mass audience) as well as communication in the context of the social media.

One of the frequent objections to such content is the notable presence of individualism. These spaces, as many will say, lead to the development and spread of individualism. Catalan sociologist Manuel Castells faces this problem, observing it in a broader perspective, and connecting the online and offline context of the contemporary life. He holds that the communication platforms provide forms of storytelling that are in the function of the need for a freedom in presenting oneself (Castells, 2002: 127-129). The processes that occur in the virtual world should not be regarded as something isolated or characteristic only of that space, but should be viewed in close connection with the changes that occur in real life. He emphasizes the changes in the social field, within the structure and life of the family, in the ambient of work, in the urban distribution of space, in the technological field, as well as the changes related to the field of transport and communications. In virtual spaces, all of them are gaining new dynamics, while new forms of fellowship are formed. Therefore, Castells affirms that the changes in the virtual space are not the cause of such relationships: but rather the relationships

in this space are reconstructed in accordance with the transformations in the social environment. Thus the internet, because of the new possibilities of connecting, reinforces the already present individualism (Bennato, 2007: 168-169).

6.2. New existential coordinates

Since man is a historical being, he should be viewed within a concrete spatial-historical context, i.e. as a being who is constantly interacting with his environment. This space, his living space, is very important because, as the French philosopher and media theorist Pierre Lévy says, man is shaped through interaction with technology, through language, culture, constant communication and numerous compromises, representations, and emotions (Lévy, 1996: 27).

If the living space and environment of contemporary man is the world of digital media, i.e. virtual space, then we should accept the fact that today's media modify the "coordinates" of man's existence. They influence a different way of experiencing some of the fundamental categories of man's life (space, time, the relationship he establishes with others...). The importance of experiencing time differently and the influence of technology in this process is indicated by Rushkoff, who claims that our relationship to time has always been defined by the technology we use to measure it; therefore the digitalization of the technology is a special challenge that we face for the first time in history (Rushkoff, 2014: 9). The digital world is characterized by a constant inflow of information, countless possibilities of movement (navigation), as well as by the imperative of rapid and instant response. These are spaces in which the "confusion" of the past, present and future is experienced, and time is perceived as a "permanent present", a constant now. Viganò says that contemporary man experiences the whole reality here and now as constantly present, and always available. That's why being "online" means being always present and reachable. The media enable a simultaneous (omni)presence or the simultaneous inhabitation of different virtual spaces (Viganò, 2003: 128-129). By the "fragmentation" of time, the sense of the whole is lost, since time is perceived as a set of isolated moments that hardly can be connected, because there is nothing that could unite them into a meaningful whole. According to the Italian professor or law Ziccardi, the discourse on the events of the past is presented in the virtual space as a constant repetition of something "eternally present". The echo of individual texts becomes much more important than the credibility or truthfulness of these texts (Ziccardi, 2016: 133).

The experience of places within virtual spaces is associated with the "fluidity" that characterizes these spaces, primarily with the absence of defined affiliations and strongholds. This space is not geographically conditioned or precisely defined. Virtual spaces do not have a central point of reference. Digital technology (re)organizes space, therefore the "local" and the "global" are perceived together. The communities are formed but interpersonal connections do not coincide with geographical concepts of proximity and distance. Therefore, it is not surprising that people communicate through social media with very distant persons, neglecting persons close to them.

Modern media and communication platforms offer a lot of information, but these are presented without any "hierarchical" structure. The media consumer interprets the data on his own, based on his personal experiences or expectations, trying to make a certain "synthesis" of the available data. Although a lot of information is available, users often remain in environments that are closed to any different view or understanding. The structure of the *filter bubble* is perhaps the simple representation of the logic of today's platforms' operation. Media users shape their own media world, marked by personal interests, values, preferences and choices. In this environment, one encounters information that mostly coincides with his own views, which favors the confirmation of existing beliefs (Pitruzzella, Pollicino, Quintarelli, 2017: 67). This prevents the formations of common and widely accepted narratives which would encourage confrontation and shaping opinion.

In the discussion of virtual spaces too, is important to notice the link between memory and narration. Here memory is perceived as a kind of archive-space in which a huge "amount" of data is stored: it is not a personally shaped memory, but a hardware, storing the information. Therefore, memory is not a personally recalled and selected information: it is rather a quantity of data. Fabris warns that a significant change is taking place in

this context. If a person is not capable to select, he has no control over memory: therefore the transformation of memories is not possible (Fabris, 2020: 100). Recently the incapacity of forgetting in virtual space has been increasingly highlighted. The link between memory and oblivion has been abolished for the first time: this has always been a characteristic of humans. Now oblivion seems impossible because everything stored in virtual spaces remains documented and recorded. Therefore, the intensive discussion on the “right to be forgotten” is not surprising (Ambrosoli, Sideri, 2018: 47), being also included in the General Data Protection Regulation (GDPR) in 2016.

The new environment of digital media, the possibilities offered by the digital revolution and the impact of the changes manifested in the experience of the main determinants of human existence, brought significant changes in the narrative itself, i.e. in the narrative forms. These processes are constant, and occur at a high speed, therefore, one can only guess the direction they will take. However, in the context of the narration in the digital media environment, we can notice the influence of this new anthropological environment on the shaping of narrative, but also the influence of the narration on man himself.

7. The Pedagogy of narration

Narratives help us, as Herminio Otero put it vividly: not only do we grow, but they are the initiation path that every man must take in order to cross the threshold and pass through the door that leads us to maturity. With narratives we are immersed into the river of life – the past, the present, and even the future (Otero, 2005: 235). MacIntyre notes that “through listening to stories about evil stepmothers, lost children, good but deceived kings and wolves feeding twins, the young sons left without an inheritance, and being forced to succeed in life on their own, while the eldest sons disperse their inheritance living irresponsibly [...] children can learn, or learn in a wrong manner, what is a child and what is a parent, who the possible characters in the drama they were born in, and how the world functions in general. If you deny the stories to the children, you will leave them disoriented, and insecure – just like stuttering in speech. Nothing enables us to understand any society, including our own, as do the stories that express its original dramatic potential.” (MacIntyre, 2002: 233-234).

Storytelling and stories are very important in the growth of a child, but also in the shaping of human identity. Without the ability to talk about oneself, and about one’s own life, the possibility of reflection is threatened. The narration develops the reflection: the narration in fact is a reflection upon own works and life. Therefore, the person willing to understand itself, must confront the signs and traces of his own life, that he will interweave into the narration, and simultaneously find them there (Vodičar, 2011: 82).

Amid various narratives that we are exposed to every day, it is necessary to promote the education for a narrative that will enrich the human existence. Pope Francis in the afore mentioned document stresses this aspect: “We need wisdom to be able to welcome and create beautiful, true and good stories. We need courage to reject false and evil stories. We need patience and discernment to rediscover stories that help us not to lose the thread amid today’s many troubles. We need stories that reveal who we truly are, also in the untold heroism of everyday life.” (Francis, 2020). But the contemporary narratives often do not contribute to the personal growth, or to the responsible formation of the society. “How many stories serve to lull us, convincing us that to be happy we continually need to gain, possess, and consume. We may not even realize how greedy we have become for chatter and gossip, or how much violence and falsehood we are consuming. Often on communication platforms, instead of constructive stories which serve to strengthen social ties and the cultural fabric, we find destructive and provocative stories that wear down and break the fragile threads binding us together as a society. By patching together bits of unverified information, repeating banal and deceptively persuasive arguments, sending strident and hateful messages, we do not help to weave human history, but instead strip others of their dignity.” (Francis, 2020).

Today, there is an urgent need for an education for the narration, to promote the communication especially in the ambient of digital communication, as the encounter with the other, and not as an affirmation of new forms of narcissism. This happens when personal affirmation is sought for, and the “ego” dominates. It seems that the whole communication in the virtual world aims to gain support from others, or to collect a major

number of “likes”, in order to affirm the personal reputation. Therefore, the narration in such a context should be directed towards crossing the boundaries of the “ego”, so that a person might transcend itself, which happens only with the discovery of the other. The goal of such a communication is the overcoming of self-centeredness, and the modelling of a space of dialogue and interpersonal sharing. This is a narration that becomes a path of listening to others, and whose goal is an emphatic life.

Conclusion

The lack of stories that would “bring to light the truth about ourselves”, as Pope Francis notes, is not grounded in a lack of stories or narratives in the public or media space (Francis, 2020). We are surrounded by numerous stories, we encounter different narrative forms, that often – because of their profusion and persistence – overload the media eco-system! In addition, the influence of the different interests in the media world, that promote the commercial, political and other interests, creates a setting where the attention for the enrichment of human life remains in the background.

Therefore, we can understand MacIntyre, when he says that today we need narratives that encourage us to go further from narratives themselves (MacIntyre, 1992: 9). Narrative cannot be limited to the description or retelling of a past event but should have the power to reveal the truth about history, other persons, and also about us. Through the narration, and the usage of different narrative forms, a man grows, reflecting upon his own reality and identity, and thus helps to fashion the culture and the community. Therefore, the choice of stories that we read and build with our lives is important, just as the future that will be modelled through this narration.

References

- Ambrosoli, Umberto; Sideri, Massimo. 2018. *Diritto all'oblio della memoria*. Bompiani. Milano.
- Barthes, Roland. 1969. “Introduzione all'analisi strutturale dei racconti”. In: *L'analisi del racconto*. Eds. Barthes, Roland, Julien Greimas & Algirdas Bompiani. Milano. 5-47.
- Bennato, Davide. 2007. “Individualismo reticolare e socialità virtuale. Cenni sul problema delle relazioni sociali mediate da Internet”. In: *Chattare. Scenari della relazione in rette*. Eds. Giordano, Valeria; Parisi, Stefania. Meltermi. Roma. 159-178.
- Bernardelli, Andrea. 2020. *Che cos'è la narrazione*. Carocci, Roma.
- Bordwell, David; Thompson, Kristin. 1990. *Film Art: An Introduction*. McGraw-Hill. New York.
- Bruner, Jerome. “The Narrative Construction of Reality”. 1991. *Critical Inquiry*. Vol. 18. No. 1. 1991. 1-21.
- Bruner, Jerome. 2003. *La mente a più dimensioni*. Laterza. Roma-Bari.
- Bruner, Jerome. 2006. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Laterza. Roma.
- Caneva, Claudia. 2020. “Il bello che ci abita: un'estetica dell'esistenza”. In: *La vita si fa la storia. Narrare, ricordare, costruire*. Eds. Butera, Renato; Caneva, Claudia. LAS. Roma. 177-191.
- Castells, Manuel. 2002. *Galassia Internet*. Feltrinelli. Milano.
- Cattaneo, Francesca. 2011. *Etica e narrazione. Il contributo del narrativismo contemporaneo*. Vita e pensiero. Milano.
- Costa, Cecilia. 2020. “La vita si fa storia”: la prospettiva sociologica. In: *La vita si fa storia. Narrare, ricordare, costruire*. Eds. Renato Butera & Claudia Caneva. LAS. Roma. 91-104.
- Demetrio, Duccio. 1992. *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. La Nuova Italia. Firenze.
- Fabris, Andriano. 2020. “Narrazione e memoria nell'epoca delle ICT”. In: *La vita si fa storia. Commenti al Messaggio di Papa Francesco. 54ª Giornata mondiale delle comunicazioni sociali*. Eds. Vincenzo Corrado & Pier Cesare Rivoltella. Scholè. Brescia. 89-103.
- Ferraro, Guido. 2015. *Teorie della narrazione. Dai racconti tradizionali all'odierno strytelling*. Carocci. Roma.
- Fontana, Andrea. 2017. “Il racconto egocentrico. La diffusione della narrazione come piattaforma comunicativa tra”. *Literary Darwinism e Biopoetica. Synergies Italie*. No. 13. 35-51.

- Francis. 2020. „Poruka za 54. svjetski dan sredstava društvenih komunikacija: ‘Da možeš pripovijedati svome sinu i svome unuku’ (Izl 10, 2). Život postaje priča.“ <https://ika.hkm.hr/novosti/da-mozes-pripovijedati-svome-sinu-i-svome-unuku-izl-10-2-zivot-postaje-prica/> (Retrieved on May 25, 2022)
- Gillespie, Marie. 2006. “Narrative analysis”. In: *Analysing Media Texts*. Eds. Marie Gillespie & Jason, Toynbee. Open University Press. New York. 79-117.
- Gržinić, Marina. 1998. *U redu za virtualni kruh*. Meandar. Zagreb.
- Hardy, Barbara. 1968. “Towards a Poetics of Fiction: An Approach Through Narrative“. *Novel*, Vol. 2. 5-14.
- Jenkins, Henry. 2007. *Cultura convergente*. Apogeo. Milano.
- Kress, Gunther. 2003. *Literacy in the New Media Age*. Routledge. London-New York.
- Lévy, Pierre. 1996. *L'Intelligenza collettiva*. Feltrinelli. Milano.
- Longo, Giuseppe O. 2008. *Il senso e la narrazione*. Springer. Milano.
- MacIntyre, Alasdair. 1992. “Plain Person and Moral Philosophy; Rules, Virtues and Goods“. 1 *American Catholic Philosophical Quarterly*. Vol. 66. No. 1. 3-19.
- MacIntyre, Alasdair. 2002. *Za vrlinom – studija o teoriji morala*. Kruzak. Zagreb.
- Nanni, Carlo. 2020. “Il Messaggio Papale. Una lettura narrativa della ‘Storia delle Storie’“. In: *La vita si fa la storia. Narrare, ricordare, costruire*. Eds. Renato Butera & Claudia Caneva. LAS. Roma. 21-41.
- Otero, Herminio. 2005. „Povratak narativnoga. Kako i zašto razvijati umijeće pripovijedanja“. *Kateheza*. Vol. 27. Br. 3. 233-243.
- Corrado, Petrucco; De Rossi, Marina. 2009. *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Carocci. Roma.
- Pitruzzella, Giovanni; Pollicino, Oreste; Quintarelli, Stefano. 2017. *Parole e potere. Libertà d'espressione, hate speech e fake news*. Egea. Milano.
- Podboj, Martina. 2019. *Diskursna konstrukcija identiteta u narativima o migrantskom iskustvu*. Zagreb.
- Ricoeur, Paul. 1983. *Tempo e racconto*. Jaca Book. Milano.
- Riva, Giuseppe. 2010. *I social network*. Il Mulino. Bologna.
- Rushkoff, Douglas. 2014. *Presente continuo. Quando tutto accade ora*. Codice. Torino.
- Salmon, Christian. 2008. *Storytelling. La fabbrica delle storie*. Fazi. Roma.
- Sbandi, Maria. 2003. *La narazione come ricerca del significato*. Liguori Editore. Napoli.
- Smith, Lynn. 2001. “Not the Same Old Story. Los Angeles Times“. <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-2001-nov-11-cl-2758-story.html> (Retrieved on May 25, 2022)
- Sordi, Paolo. 2018. *La macchina dello storytelling. Facebook e il potere di narrazione nell'era dei social media*. Bordeaux Edizioni. Roma.
- Šarčević, Ivan. 2000. „Narativna sakramentalnost zbilje i ljudskog postojanja“. U: *Odgovornost za život. Zbornik radova sa znanstvenog simpozija održanog u Baškoj Vodi, 1–3. listopada 1999*. Ur. Božo Vuleta i Ante Vučković. Franjevački institut za kulturu mira. Split. 217–232.
- Viganò, Dario Edoardo. 2003. *I sentieri della comunicazione. Storia e teorie*. Soveria. Mannelli.
- Vodičar, Janez. 2011. “Narrative as a Means of Creating an Identity for Ourselves and Others“. *Synthesis Philosophica*. Vol. 51. No. 1. 79–91.
- Ziccardi, Giovanni. 2016. *Lòdio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*. Cortina Raffaello. Milano.

NARATIV: OD PRIKAZIVANJA DO OBLIKOVANJA STVARNOSTI. UTJECAJ DIGITALNIH MEDIJA NA OBLIKOVANJE NARATIVA

Narativ je teško objasniti jer se radi o višefunkcionalnome fenomenu. Naime, diskurs o narativu ne može se ograničiti samo na jezični aspekt jer ne obuhvaća njegovo drugo značenje, a to je narativ svojstven ljudskoj spoznaji. Koristeći se različitim pripovjednim oblicima, izražavamo sebe i svijet koji nas okružuje. Osim toga, narativ se može promatrati kao način mišljenja i razumijevanja stvarnosti te različitih društvenih pojava. Pripovijedanjem, povezujući različite događaje, oblikuje se značenje i čovjek uči spoznati sebe, ali isto tako oblikuje kulturu i sjećanja, organizira svoja iskustva i konstruira stvarnost. Naracija je neodvojiva od kulture, a kultura istovremeno utječe na oblikovanje narativa. Upravo je to polazište drugoga dijela našega rada koji se bavi utjecajem digitalnih medija i virtualnoga prostora na oblikovanje narativa. Digitalni mediji središnje su pitanje ovoga rada jer to je prostor komunikacije suvremenoga društva. Promjene se događaju na jezičnoj i antropološkoj razini jer nastaju novi oblici zajedništva, ljudi međusobno komuniciraju na drugačiji način. Polazeći od pretpostavke da je narativ važan za formiranje osobnoga i društvenoga identiteta, važno je razviti narativ koji će pomoći čovjeku u otkrivanju istine o drugima, ali i o sebi.

Ključne riječi: pripovijedanje, identitet, antropološka dimenzija, pamćenje, pedagogija

Matea VIDULIĆ

ČITATELJSKI KLUB KAO PROSTOR OSNAŽIVANJA STUDENTSKE INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE

Interkulturalna kompetencija obuhvaća set različitih sposobnosti pomoću kojih pojedinac stupa u učinkovitu interakciju s osobama drugoga jezika ili kulture, a podrazumijeva specifična stajališta, određeno interkulturalno znanje, vještine i refleksiju. Sve navedeno, a pogotovo posljednje, moguće je pronaći u knjigama čiji autori pišu o svojem doživljaju tuđe kulture i u kojima promišljaju o vlastitim navikama, stajalištima i predrasudama u susretima s onima drugačijima od sebe. U studiji slučaja u radu se predstavlja čitateljski klub u kojemu sudjeluju studenti Odjela za komunikologiju na Hrvatskome katoličkom sveučilištu. U poznatome okruženju, među svojim kolegama vršnjacima i pod vodstvom nastavnika, studenti vode djelomično strukturiranu raspravu o pročitanim knjigama. U ovome će radu biti predstavljeni studentski doživljaji i rasprava o dvjema knjigama: *Danci i stranci* Kristine Wolsperger Danilovski te *Propuh, papuče i punica* Codyja McClaina Browna. U prvoj knjizi Hrvatica bilježi svoje anegdote i česte kulturološke nesporazume s Dancima, a u drugoj Amerikanac piše o svojem viđenju Hrvata i života u Hrvatskoj.

Ključne riječi: interkulturalna kompetencija, čitateljski klub, studenti, dijalog

Uvod

Čitateljski klub Odjela za komunikologiju osnovan je u ožujku 2021. u jeku pandemije koronavirusa, kao svojevrsni nastavak seminarskih susreta iz zimskoga semestra i oblik strukturirane aktivnosti studenata prve godine prijediplomskoga studija komunikologije izvan nastave. Za sudjelovanje u klubu prijavilo se pola studijske grupe, njih 20-ak, a broj je s vremenom opadao te je trenutni broj članova kluba 12. Članovi su u prosjeku čitali dvije knjige semestralno, koje je odredila nastavnica i voditeljica kluba, a redoviti sastanci dopunjeni su radionicama i susretima s autorima ili teoretičarima. Pročitani su i raspravljali o poeziji, dramskim tekstovima, katalogu likovne izložbe, biblijskim knjigama, poemama, romanima i zbirkama kratkih priča.

U prvoj godini rada naglasak se stavio na čitanje knjiga koje progovaraju o susretima s našom i tuđom kulturom. To je učinjeno iz dvaju razloga: pretpostavilo se da će studentima takvo štivo biti zanimljivo i lako za čitanje te ih se htjelo potaknuti na promišljanje o interkulturalnoj komunikaciji i osvještavanje vlastite interkulturalne kompetencije.

Budući da se „danas mnogo snažnije nego prije suočavamo s drugim kulturama i oblicima ophođenja” (Kumbier, Schulz von Thun, 2009: 13), interkulturalna komunikacija postaje prijeko potrebna vještina za svakog mladog čovjeka. Kako joj i sam naziv govori, ona se odnosi na komunikaciju između pripadnika različitih kultura. Osim poznavanja različitih jezičnih kodova za uspješnu komunikaciju potrebno je poznavati i više od jezika, tj. potrebno je osvještavanje, poznavanje i razumijevanje vrijednosnih sustava pripadnika tuđe kulture. Zato se interkulturalna komunikacija kao znanstvena disciplina oslanja na spoznaje iz lingvistike, antropologije i psihologije. Iz lingvistike preuzima znanja o sličnostima i razlikama između jezika. Antropologija joj pruža uvid u neverbalni dio komunikacije, koji se može interpretirati jedino u kontekstu kulture u kojoj se događa (Bašić, 2014). Psihologija ju upućuje u značenja predrasuda i stereotipa u interkulturalnome dijalogu. Sva ta znanja potrebna su za razumijevanje tuđe kulture, ali i shvaćanje sebe i svojih reakcija jer je za uspješnu interkulturalnu komunikaciju potrebno podjednako razvijati povjerenje u sebe te sposobnost aktivnoga slušanja druge strane (Jackson, 2014).

Bašić (2014) ističe da je za interkulturalnu kompetenciju, kada se kao stranci nađemo u drugoj kulturi, potrebno razvijati znanje jezika, znanje o kulturi domaćina i pozitivno stajalište prema kulturi do-

maćina, uz neprestano promišljanje o sebi i vlastitoj kulturi. Stoga se može reći da interkulturalna kompetencija obuhvaća set različitih sposobnosti pomoću kojih pojedinac stupa u učinkovitu interakciju s osobama drugoga jezika ili kulture, a podrazumijeva specifična stajališta, određeno interkulturalno znanje, vještine i refleksiju (Samovar, Porter, McDaniel, 2013). Sve navedeno, a osobito posljednje, moguće je pronaći u knjigama čiji autori pišu o svojem doživljaju tuđe kulture i u kojima promišljaju o vlastitim navikama, stajalištima i predrasudama u susretima s onima drugačijima od sebe, u kulturama drugačijima od njihove. Za interpretaciju odabrane su dvije knjige: *Danci i stranci* Kristine Wolsperger Danilovski te *Propuh, papuče i punica* Codyja McClaina Browna. U prvoj knjizi Hrvatica bilježi svoje anegdote i česte kulturološke nesporazume s Dancima dok u drugoj Amerikanac piše o svojem viđenju Hrvata i života u Hrvatskoj. Nakon što su pročitali obje knjige, studenti su bili pozvani sudjelovati u ovome istraživanju. Odazvalo se deset sudionika, studenata druge godine prijediplomskog studija komunikologije.

Za metodu je odabrana fokus-grupa, kvalitativna metoda prikupljanja podataka koja se prvenstveno oslanja na interakciju sudionika odabrane skupine, pozvanih na raspravu o zadanoj temi. Fokus-grupa potiče dubinsku diskusiju kojom se istražuju vrijednosti ili stajališta ispitanika prema nekome problemu ili temi, te se pomoću nje želi razumjeti i objasniti značenja, vjerovanja i kulturu koja utječe na osjećaje, stajališta i ponašanja pojedinaca. Kao metoda grupnoga intervjuiranja, fokus-grupa pruža i razvija uvid puno veći nego što je to slučaj kod neke manje interaktivne tehnike, otvarajući različite teme u interakciji sudionika s moderatorom i jednih s drugima (Skoko, Benković, 2009).

Cilj fokus-grupe bio je propitati stajališta studenata o hrvatskoj, danskoj i američkoj kulturi na temelju pročitanih knjiga te je postavljena sljedeća hipoteza: Članovi Čitateljskoga kluba smatraju čitanje i rasprave o knjigama poput ovih potrebnima za osnaživanje svoje interkulturalne kompetencije.

Pitanja na koja su sudionici fokus-grupe odgovarali bila su podijeljena u tri kategorije. Prve dvije obrađivale su raspravu i usporedbu konkretnih knjiga dok je treća otvorila pitanja o ulozi Čitateljskoga kluba kao prostora za osnaživanje studentske interkulturalne kompetencije. Po tim istim temama podijeljena su poglavlja ovoga rada.

1. Rasprava o knjizi *Danci i stranci*

Svoju zbirku priča Kristina Wolsperger Danilovski naslovila je *Danci i stranci* zbog zvučnosti ostvarene rimom. U predgovoru, ipak, kaže kako su joj se u razmišljanju o naslovu stalno „nametale riječi poput mjera, doza, omjer ili ravnoteža” (Wolsperger Danilovski, 2013: 9), ponajviše kako bi pokazala odnos između dvaju načina razmišljanja, dvaju životnih stilova, južnjačkoga i sjevernjačkoga. Sam naslov studenti su komentiralo ovako:

- Mislim da je dobro pogodila s ovim naslovom. *Danci i stranci* zvuči dobro, lako se pamti i pokazuje ono što i ona sama u knjizi na jednom mjestu kaže: „Oni te stalno podsjećaju da si stranac i nikada Danac”.
- Sviđa mi se to što je Dance stavila na prvo mjesto u ovoj sintagmi, ipak najviše piše o njima. Mogla je napisati Stranci i Danci, ali to bi onda značilo da će više govoriti o običajima stranaca u Danskoj, a ona ipak više piše o Dancima i svemu onome u čemu ih ne može razumjeti.
- Ponekad mi se činilo da je knjigu mogla nasloviti Danci i Kristina. Razgovarala sam s prijateljicom koja studira u Danskoj i preporučila joj ovu knjigu. Nakon što ju je pročitala, kaže da u njoj ima istine, ali da se autorica previše svemu čudi i gotovo sve negativno komentira. Možda je to do naših godina. Nama (studentima, op. a.) sve je lakše i brže se priviknemo na novu kulturu. Imala sam dojam da joj stalno nešto njihovo smeta, kao da je došla tamo i tražila sve u čemu su različiti od nas. Pa normalno da su različiti, kao da se oni ne bi čudili nama kad dođu kod nas.
- Osim naslova zgodno je osmišljena i naslovnica. U nizu su posložene različite Lego figurice u obliku ljudi različitih zanimanja. Lego je danska tvrtka pa se na taj način povezuje s naslovom, a ovako posložene pojedinačne figurice muškaraca i žena zapravo prikazuju individualizam. Svi smo tu zajedno na istome mjestu, ali je svatko sam, „igrač” za sebe. A opet, u tome nepreglednom mnoštvu figurica sigurno ima i stranaca. Tako se zapravo želi reći da svi zajedno činimo društvo u kojem jesmo, pa i Hrvatica koja se manje ili više uspješno integrirala u dansko društvo.

Autoricu nakon dolaska u Dansku najviše čude danski vrtići. Kao majka djeteta jasličke dobi opisala je

svoje iskustvo s vrtićima koji najčešće izgledaju kao barake, a djeca većinu vremena provode vani, neovisno o vremenskim uvjetima. Čest prizor ispred trgovina, banaka i kafića uredno su posložena dječja kolica s bebama koje spavaju na otvorenome. Studenti to komentiraju ovako, neki više, a neki manje svjesni etnocentrizma, tj. prosuđivanja i procjenjivanja tuđe kulture kroz svoju:

- Zanimljivo mi je kada piše o dječjim vrtićima i kako joj je vrtićka teta njezina sina u Zagrebu rekla kako će gore imati puno bolje opremljene vrtiće negoli kod nas, a ona se šokirala jer to uopće nije bilo tako. Mi uvijek mislimo da je vani bolje. Bolje za koga? Oni ne znaju kako izgledaju naši vrtići, a nama je nezamislivo da djeca idu s tetama u šumu po kiši.
- Na jednome mjestu autorica to čak zove iscrpljivanjem djece da bi navečer lakše zaspali pa da ne gnjave roditelje poslije posla... Zato što je to drugačije od našega stila života odmah se to osuđuje. Mora to nekako opravdati, pa makar i na taj način.
- Piše i o tome da nema baka servisa. Meni je to nepojmljivo da se baka i djed ne žele družiti sa svojim unukom. Oni imaju stav: „Mi smo svoje dijete (tebe) odgojili, sad ti imaš svoje pa učini isto”. Piše da nema puno starih ljudi. Oni koji su u mirovini putuju svijetom i uživaju. Meni se čini da oni zapravo ni ne znaju uživati. Mi uživamo u svakoj dobi života: kava, sunce, druženje s prijateljima, bio ti mlad ili star... Oni odgađaju uživanje za stare dane. Ne sviđa mi se to. Na to se nikad ne bih mogla naviknuti.
- Opisano je da nema *babysitterica*, kao i da sve zadatke oko djece roditelji dijele napola. Tako mama autom razvozi djecu na aktivnosti, npr. ponedjeljkom i srijedom, a tata utorkom i četvrtkom. Također opisuje kako, kada dođe do razvoda braka, nema onoga kao kod nas da su djeca s jednim roditeljem većinu vremena, a s drugim za vikende. Kod njih je točno pola-pola: jedan tjedan kod mame, drugi tjedan kod tate.

U nekoliko poglavlja opisan je način na koji se Danci odnose prema novcu i imovini. Spominju se dužničke krize u Grčkoj, Italiji i Španjolskoj pa se konstatira da se radi o mediteranskim zemljama dok se u skandinavskima naveliko štedi. Autorica prepričava anegdotu jednoga kolege Poljaka koji je htio podignuti nenamjenski gotovinski kredit, na što mu je danska banka ponudila alternativu: „racionalizacija potrošnje i štednja, te mu kao pomoć radije nude tečaj na kojem bi naučio kako upravljati vlastitim novcem i kako živjeti s onim što si je zaradio” (Wolsperger Danilovski, 2013: 53). Budući da se u Danskoj za svako posjedovanje imovine plaća visok porez, autorica opisuje razliku između južnjačkoga i sjevernjačkoga načina razmišljanja te, pod utjecajem nove kulture, preispituje svoja dosadašnja stajališta i mijenja ih: „Pitam se je li ponekad bolje krenuti od nule, ali svojim putem? Pa dokle stigneš. Je li uopće lijepo cijeli život podrediti nasljednicima, imati stanove, kuće, a nikad otputovati dalje od Trsta ili Graza? Želim li poznavati samo jedno mjesto na Jadranu? Želim li u budućnosti biti hotel i kuhinja i vrtić za svoje unuke kad god to oni požele? Želim li pod stare dane biti zatočenica svog velikog hladnog i derutnog stana bez lifta. [...] Sada nakon Danske osjećam zaokret u shvaćanju koncepta ‘šalji dalje’ i nekako mislim da je danski sistem ipak bolji, humaniji i prema starcima i djeci, i daje više slobode i prilike svakome. Pa kud koga nanese životni put.” (Wolsperger Danilovski, 2013: 58). Sudionici fokus-grupe to su objasnili ovako:

- U jednom od tih poglavlja kaže da su Grci kao cvrčci, a Danci kao mravci. Opet se igra rimom i asocijativno povezuje s pričom o cvrčku i mravu, iako kasnije kaže da Danci nisu baš toliko vrijedni, koliko su spretni u štednji. Tako si odgojen od malih nogu. Kod nas je drugačije, ovdje je važnije pokazati da imaš, nego koliko stvarno imaš, pa makar morao ići preko svih svojih financijskih mogućnosti.
- Oduvijek mi se više sviđao skandinavski pristup. To da ne dobivaš ništa u nasljedstvo, nego se moraš sam za sebe pobrinuti, kao što su to morali učiniti tvoji roditelji i svi oni prije tebe. Dobiješ ono najvažnije, obrazovanje i vještine da se možeš snaći u poslovnome svijetu. Mislim da bi se moji roditelji šokirali kada bi ovo čuli. Naši ljudi jednostavno tako ne razmišljaju.
- Oni su veliki individualci i svatko živi sam za sebe, nema pomaganja, pa ni od roditelja. Na to se nikad ne bih mogla naviknuti, to da mi moji nisu podrška.
- Sjećam se da nam je profesorica povijesti u gimnaziji, dok smo učili o Martinu Lutheru i protestantizmu, objasnila razliku između njihove (protestantske) i naše (katoličke) radne etike. Naš stav prema radu i novcu uvelike je određen vjerom, tj. shvaćanjem vjere. Mi na Mediteranu dominantno smo katolici, imamo sućuti prema siromašnima i beskućnicima, pomažemo ih jer „nas na to Bog zove i potiče”. Protestanti ne u toj mjeri, oni žive po onoj prisposobi o talentima. Ako ti je dano, moraš raditi i truditi se da bi opravdao to povjerenje i bit ćeš nagrađen. Mi s Mediterana ne razmišljamo tako, mi mislimo da će nam se Bog smilovati jer je milosrdan i dobar pa će nam oprostiti i našu

lijenost. Autorica ne piše toliko o vjeri, češće piše o običajima, ali vjera itekako oblikuje naše stavove.

Bitna je odrednica svake kulture hrana, a uz nju se vezuje gostoljubivost i uslužnost. Autorica primjećuje kako u visoko individualističkoj kulturi poput skandinavske nema prevelikoga mjesta gostoljubivosti te se našalila kako nije ni čudo da se švedski stol upravo tako zove: „A zašto bi ti neko servirao klopu i još ti ju nosio, odi si do stola pa si zemi kaj ti paše!” (Wolsperger Danilovski, 2013: 66) S tim u vezi spominje božićne običaje te svoje zanimanje za to kako izgleda tradicionalni ili moderni stol za Badnjak i Božić u Danskoj. „Moja su pitanja upućena Dancima o toj temi uvijek završavala njihovim kratkim odgovorom da se Božić slavi u krugu obitelji, da se na Badnjak i Božić ne radi i da baš nema stroge definicije božićnog stola. [...] Uglavnom su ta pitanja o božićnoj klopi završavala mojim monolozima i mnogobrojnim opisima bakalara na bianco, vanilin kiflica, medenjaka, liganja na sporco, makovnjača, orehnjača, suhih aromatičnih kolača sa smokvama i anisom, usoljenih srdelica, punjene patke s mlincima... Strašno zahtjevno za prevesti na engleski, a još zahtjevnije za dansku logiku: A zašto kuhaš kad je neradni dan?” (Wolsperger Danilovski, 2013: 67) Na pitanje o odnosu Danaca prema hrani, stolu i zajedničkom blagovanju, studenti odgovaraju ovako:

– E to mi je zapravo tužno. Na jednome mjestu čak opisuje kako je popularna sirova hrana pa se ne mora ni kuhati. Ne mogu zamisliti da dođem kod bake i ona me dočeka sa sirovom mrkvom narezanom na stolu... To više ne bi bila moja baka.

– Sjećam se kako je autorica opisala onaj interkulturalni susret kad su joj na poslu pokazali svoj tradicionalni božićni kolač: rižu na mlijeku sa žlicom kupovnog džema. Piše kako se jedva suzdržala od smijeha jer su oni bili oduševljeni time što joj otkrivaju takvu deliciju.

– Njima hrana jednostavno nije bitna. Stekla sam dojam da ju doživljavaju kao gorivo, a svoje kvalitetno vrijeme jedni s drugima provode u prirodi. Aktivni su, vole kretanje i nisu sjedilački tipovi. Za razliku od njih, mi jesmo jer provodimo sate i sate sjedeći na kavama. Oni uopće nemaju tako zamišljene kafiće da bi netko tko sjedne za stol, ondje ostao pola dana. Njima je sve „to go”, ajmo, pokret, akcija... A opet, to je neobično jer je kod nas puno ljepše vrijeme i imamo bolje uvjete za boravak na otvorenome. Njihovo vjetrovito i hladno vrijeme je za biti doma na toplom (smijeh). Zapravo bismo se trebali ponašati obrnuto!

– Tamo svatko plaća svoju kavu, na zajednička druženja svatko nosi svoju hranu, kad te netko pozove na večeru, isporuči ti račun. Sve ono što bi se kod nas smatralo nepristojnim u Danskoj je prihvatljivo. Jednostavno smo drugačiji, drugačije odgojeni, nema drugoga objašnjenja. I mi i oni smo se naviknuli na svoj stil života i mislimo da je onaj naš bolji od njihova, ali to je samo pitanje navike. Da sam rođena tamo i da dođem u Hrvatsku, šokiralo bi me silno nakuhavanje za blagdane ili obilni stolovi za proslave. To bi mi se sve činilo pretjeranim, ali mi s Mediterana tako izražavamo pažnju i ljubav, kod njih se vjerojatno ne kaže da ljubav ide kroz želudac (smijeh).

– Zanimljivo mi je ono da autorica primjećuje kako je autor poznatoga dječjeg romana *Pale sam na svijetu* Jens Sigs-gaard - Danac! Nije ni čudo da je takvo nešto napisao kad oni tako stalno žive, sami... Kao zajedno su, ali zapravo su veliki individualisti. Možda nisu usamljeni, ali se u velikoj mjeri oslanjaju sami na sebe.

2. Rasprava o knjizi *Propuh, papuče i punica* i usporedba s knjigom *Danci i stranci*

Knjiga *Propuh, papuče i punica* Codyja McClaina Browna u svome naslovu sadrži tri riječi koje je on, Amerikanac, shvatio izrazito važnima u našem društvu: propuh koji izaziva različite bolesti, papuče jer je nedopustivo hodati bos i punica zbog brojnih viceva o njoj. Ponavljanjem slova p ostvarena je zvučnost i pamtljivost, a te su tri riječi upisane na pjenici kave koja u šalici na tanjuriću zauzima većinski dio naslovnice, uz obrise splitske luke i njujorških nebodera. Studenti su naslov i naslovnicu opisali na sljedeći način te ju usporedili s prethodnom knjigom:

– Naslov je pogođen, odmah znaš da između korica ima puno toga smiješnoga. Zvuči kao naslov neke *stand-up* komedije, a tako je nekako i cijela knjiga napisana.

– U pitanju su mitovi hrvatskoga društva: propuh koji će te ubiti, papuče bez kojih se ne hoda po kući te punica kao središnje mjesto svake obitelji i utjelovljenje matrijarhata. Iako se za svekrvu zna reći da je ona za „sve kriva”, mislim

da to više vrijedi za punicu, barem po vicevima... To je i autor primijetio.

– Smijala sam se cijelo vrijeme, puno više nego na *Dance i strance*. Možda zato što je smješnije čitati kako stranci doživljavaju nas, Hrvate. Tko zna, možda bi se i Danci smijali da su pročitali onu knjigu, ali ipak mislim da je bolje da nisu, možda bi se i uvrijedili.

– Nas ovo što je opisao ne može uvrijediti, to su samo komplimenti. Pa i ja da sam stranac, preselila bih se kod nas. U Hrvatskoj se živi po mjeri čovjeka.

Upitani jesu li svjesni da upravo tako govore zbog uronjenosti u vlastitu kulturu, odgovaraju da jesu, ali i da misle kako se strancima kod nas lako snaći jer većini odgovara naš način življenja.

– I autor je na kraju, kad se naviknuo na hrvatsku birokraciju, obilne ručkove, česta darivanja i beskrajno duge kave, prihvatio naš stil života.

– Mislim da se stranci najviše šokiraju našim gostoprimstvom i našom potrebom da se zajedno družimo. To je drugoj autorici nedostajalo u Danskoj. Takav način provođenja vremena. Mi jednostavno volimo biti jedni s drugima.

Uzevši u obzir da je rečenica poput „Mi jednostavno volimo biti jedni s drugima.” generaliziranje i da ne možemo reći da „volimo biti” baš sa svima, otvorilo se pitanje izazova u komunikaciji kada stranci ne znaju hrvatski. Autor to opisuje ovako: „Kad god bismo se nalazili s ljudima na kavi uglavnom su me ignorirali. Shvaćam da ne znam hrvatski, pa mi je dobar dio razgovora po prirodi stvari izmicao, ali bilo je prilika kad su me namjerno odbijali uključiti. U nekim sam situacijama bio poput izloška, pokaznoga primjerka pravoga živog Amerikanca. [...] U ostatku popodneva nitko nije razgovarao sa mnom, nitko me nije ništa pitao, niti je čak primijetio da postojim (McClain Brown, 2021: 57). Sudionici fokus-grupe to ovako komentiraju:

– To je istina. Primijetila sam da kad dođete negdje vani, ako ste jedini stranac, svi vam se prilagođavaju i pričaju na engleskom, ne samo s vama, nego i među sobom. Ja se uvijek trudim sa strancima pričati na engleskom, ali mi je neugodno s prijateljicom Hrvaticom razgovarati na engleskom pred strancima. Nekad si brže kažemo neke stvari na hrvatskom, a i da ne zamaramo ostale s nekim našim stvarima.

– Sjećam se kad smo imali jednoga studenta ovdje kod nas na Erasmusu. I on je to primijetio, da se mi uopće ne trudimo uključiti ga u razgovor. Jedan na jedan da, tad razgovaramo na stranom jeziku, ali u društvu kratko popričamo na engleskom i odmah se prebacimo na hrvatski. Priznajem da to nije pošteno.

– Ovo me zapravo rastužilo jer me podsjetilo na brojne situacije kad sam ja u stranoj zemlji. Frustrirajuće je kad ne razumiješ jezik, a pogotovo kad tu i tamo prepoznaš neku riječ pa shvatiš da govore o tebi i smiju se, a ne razumiješ zašto. Moje je iskustvo također takvo da se stranci nama prilagođavaju, ali ja se prva ne trudim dovoljno.

– Zato što je neugodno. Ne znam tako dobro engleski pa se ne želim sramotiti pred svima. Još nekako i mogu pred tom osobom jer ipak bolje znam engleski nego će on/ona ikad znati hrvatski, ali me sram pred drugim Hrvatima.

– Ja se uvijek trudim i recimo na sezonskim poslovima ljeti više govorim na engleskom nego na hrvatskom, jednim dijelom zbog gostiju, ali uvelike i zbog stranih kolega.

Osim nepoznavanja jezika autor ističe i hrvatski odnos prema strancima uspoređujući ga s američkim: „Riječ *stranac* na hrvatskome označava i neznanca i čovjeka iz strane zemlje. Kao mali sam u Americi uvijek slušao da se treba bojati neznanaca, da me ne bi oteli i da mi se slika ne nađe na poleđini tetrapaka mlijeka. Takav se strah nikada nije protezao na ljude iz stranih zemalja.“ (McClain Brown, 2021: 56). S druge strane čudi se odnosima Hrvata prema prijateljima: „Prijateljstvo u Hrvatskoj nije tako tečno kao u Americi, a ni tako ćudljivo. Čvrsto je. Trajno je. Traži trud. Također je suprotno našem raspršenom, individualističkom životnom stilu u SAD-u. Čini mi se da mi u Americi bježimo od međusobne odgovornosti. Izbjegavamo baš svako društveno opterećenje. Dijelimo račune. Sve održavamo u ravnoteži.” (McClain Brown, 2021: 58). To studenti objašnjavaju ovako:

– U Americi neznance oslovljavaju s „my friend”. U Hrvatskoj ti je prijatelj onaj s kojim te puno toga veže: nekakva zajednička prošlost, iskustva, interesi, a onda to i autor primjećuje: usluge. Mi jedni drugima pomažemo. Njemu je bilo jako neobično kada mu je supruga došla s viješću da će im se u stanu na dva tjedna pridružiti njezina prijateljica s petogodišnjim djetetom. Zamolio ju je da odgodi taj posjet, ali to nije dolazilo u obzir. Naravno da će prijateljica biti kod njih.

– Rekla bih da su Amerikanci skloniji afektiranju od nas. Kod njih su sve emocije prenaplašene. To čak i autor opisuje kad nakon boravka u Hrvatskoj ponovno ode u Ameriku pa mu smeta pretjerano uslužna konobarica koja zapravo igra ulogu dobro raspoložene, vedre i pomalo nametljive osobe. Piše da mu u tom trenutku pomalo nedostaje ono ignoriranje hrvatskoga konobara koji će te doći poslužiti tek kad dovrši svoju cigaretu.

– Ja bih nas Hrvate opisala iskrenima. Rekla bih da su takvi svi s Mediterana. Ako nam pašeš, naš si, ali isto tako ćemo ti dati do znanja da nam ideš na živce.

– Njemu su prvi susreti s Hrvatima zapravo bili u Splitu pa mislim da se u jednome dijelu razlikuju od nas u Zagrebu, ali većinom je to neki sličan stav prema ljudima. Nama možda nedostaje one prvotne, čak i glumljene uslužnosti, ali smo prilično srdačni. Kad te uzmemo za svoga, kad te prihvatimo, postaneš nam kao član obitelji. Mislim da je to strancima iz individualističkih kultura nezamislivo i teško za prihvatiti. Nekima smo sigurno i naporni.

O prihvaćanju takvih odnosa piše na primjeru odnosa sa susjedima: „Umjesto da se bježi iz takve situacije, ona se jednostavno prihvaća. Uzajamna upoznatost susjeda stvara snažniji osjećaj zajednice od svega što sam doživio u SAD-u otkako sam odrastao. Povezanost između susjeda širi se izvan bliskosti stambene zgrade na sve ostale dijelove Hrvatske. Zgrada ili ulica zbog koje ste susjedi kao da je zasebna zemlja, pa su sinovi i kćeri vaših susjeda, čak i ako sada žive negdje drugdje, vaši sugrađani. Nazvati nekoga susjedom može biti praktički isto kao i nazvati ga rođakom.” (McClain Brown, 2021: 84). Studente je opis te intenzivne povezanosti sa susjedima podsjetio na njezin izostanak u Danskoj, kada autorica druge knjige piše kako je imala gripu i osjećala se bespomoćnom jer se nikome od susjeda nije mogla obratiti.

Ono što je također Hrvatima nedostajalo u Danskoj, to je Amerikancu fenomen u Hrvatskoj. Radi se o ispijanju kave: „U Hrvatskoj obožavaju kavu, ali više od toga u Hrvatskoj se sve obavlja na kavi. Na njoj se sastaju prijatelji, na njoj se sklapaju dogovori, na njoj se traže usluge, na njoj se dijele radna mjesta i otkazi, na njoj se upoznaje, vjenčava, razvodi, što god treba! [...] Odlazak na kavu u Hrvatskoj je u mnogočemu drugačiji nego u SAD-u. Kava je u hrvatskoj društveni događaj. U SAD-u je kava manje vezana uz druženje, a više uz davanje energije za marljiviji rad.” (McClain Brown, 2021: 33). Kod ove usporedbe sudionici fokus-grupe ističu sljedeće:

– Imali smo dvije knjige koje govore o razlikama između individualističke i kolektivističke kulture. Ovaj stav Amerikanca dijele i Danci, vjerojatno svi zapadnjaci. Po kavi kao ritualu mi smo sličniji Turcima, što je i razumljivo zbog naše prošlosti. Ali u istočnjačkim kulturama poput kineske ili japanske poznate su ceremonije čaja. Rekla bih da se radi o drugačijem pogledu ne samo na vrstu napitka nego i na vrijeme. Za kavu je potrebno imati vremena, a sigurno da Amerikanac koji je naučen da je vrijeme novac ispijanje kave vidi kao gubljenje vremena.

– U Hrvatskoj je kava povod za susret. Važniji je razgovor. „Idemo na kavu.” zapravo znači „Ajmo sjesti i razgovarati.” U nekim kulturama je taj povod čaj, u nekima kava, u nekima pivo ili vino, u nekima hrana, ali poanta je u tome da dijelimo ne samo tu namirnicu nego i svoje vrijeme, prostor, iskustva...

– Ima naravno i kod nas ljudi koji sami sjednu na kavu, ali ni tada im ta kava nije samo davanje energije. Češće je kava odmor, predah, pronalaženje sitnih zadovoljstava u danu. Kao što smo već ranije rekli, mi ne odgađamo uživanje za neka bolja i kasnija vremena. Mi uživamo sada.

3. Rasprava o interkulturalnoj komunikaciji uz knjige

Studenti koji su sudjelovali u ovoj fokus-grupi bili su zainteresirani za obje knjige i svi su se uključili u raspravu. Više njih istaknulo je zanimljivost tema, ali i činjenicu da se sami vjerojatno ne bi odlučili za čitanje tih knjiga:

– Malo sam se iznenadila kad ste nam preporučili ove knjige za čitanje. Naslovi su zanimljivi i znala sam da neće biti dosadne, ali inače ne čitam takve knjige pa sama ovo ne bih nikad posudila. Cimerica i ja smo ih zajedno pročitale.

– Ne znam što mi je bilo zanimljivije: samo čitanje ili ova današnja rasprava. Svidjelo mi se slušati kolege i primijetiti način na koji su oni doživjeli ono što su autori napisali. Za knjigu *Propuh, papuče i punica* čula sam, za ovu drugu nisam, ali da nisam morala, vjerojatno ih ne bih pročitala.

– Knjigu u kojoj Amerikanac piše o Hrvatskoj pročitala sam kad je izašla, a za *Dance i strance* nisam čula. Drago mi je da sam obje pročitala i da smo o ovome razgovarali. Općenito mislim da bi profesori na fakultetima trebali davati više preporuka za čitanje.

– Objе knjige preporučila sam svojim roditeljima i prijateljima, svima je drago što su ovakvo nešto pročitali. Nasmiјjali su se i puno smo razgovarali o nekim opisanim situacijama.

Rasprave o knjigama poput ovih omogućuju studentima promišljanje o interkulturalnoj komunikaciji, ali i

o osvještavanju vlastite interkulturalne kompetencije:

- Tek sad vidim koliko prosuđujem tuđu kulturu kroz prizmu svoje. Ljudi toga uopće nisu svjesni. Određujemo što je dobro ili nije, što je normalno ili nije, samo zato što smo se tako naviknuli u svojoj kulturi. Mogu reći da ću odsad drugačije gledati na svijet oko sebe, a pogotovo na druge kulture.
- Za sebe volim misliti da sam osoba koja je široka u poimanju i shvaćanju svijeta, slobodna u stavovima i da se lako mogu razumjeti s bilo kojom drugom osobom na svijetu. Nakon ovih nekih situacija pročitanih u knjigama, nemam više o sebi tako visoko mišljenje. I na tome, kao i na svemu u životu, treba raditi.
- Uvijek kad kažem druga kultura, mislim na neke udaljene, egzotične kulture. Tko bi rekao da ima toliko razlika na istom kontinentu...
- Prije sam mislila da bi se svaki stranac lakše snašao kod nas u Hrvatskoj, nego što ćemo se mi snaći negdje drugdje. Sad vidim da nije ni kod nas sve med i mlijeko. Nama naša kultura odgovara jer smo se na nju naviknuli, ali nekome ono što je nama posve razumljivo, može biti teško shvatljivo.

Na pitanje bi li htjeli čitati još ovakvih knjiga i o njima raspravljati na nastavi, sudionici fokus-grupe odgovaraju:

- Možda bi bilo zanimljivo ovakve knjige obrađivati na seminarima u okviru takvih predmeta.
- Ja bih se rado uključila u neke radionice na kojima bismo govorili o sličnim temama.
- Mislim da o interkulturalnoj komunikaciji općenito treba više govoriti i raditi na interkulturalnim kompetencijama. Živimo u vremenu u kojem se više nego ikad miješaju kulture, ali i sve više jača ekstremizam i dolaze do izražaja pojedinosti pojedinih kultura. Trebat će se u svemu tome moći snaći.
- Iako se na prvu ove knjige možda čine laganima i smiješnima, one zapravo otvaraju kompleksna pitanja, na koja smo i mi danas pokušali odgovoriti. Mislim da bi se i drugi studenti, koji nisu dio našeg Čitateljskog kluba, rado uključili u ovakvu raspravu nakon što pročitaju ove knjige.
- Svakako podržavam ideju da se na fakultetima više o ovome govori. Knjiga je zapravo tek povod za razgovor jer na kraju razgovaramo o svojim iskustvima i preispitujemo svoje stavove. Volim takvu vrstu promišljanja.

Budući da se radi o studentima na prijediplomskoj razini, konkretno na drugoj godini studija, čitanje i zajedničko obrađivanje ovakvih knjiga pruža svojevrsni uvid u neke od predmeta s kojima će se susretati na višim godinama studija poput filozofije komunikacije i semiotike. Također im se na ovaj način približava i cijeli jedan smjer koji mogu odabrati za svoj diplomski studij, a tiče se područja interkulturalne komunikacije.

Zaključak

Sudionike fokus-grupe u raspravi se poticalo na analizu određene interkulturalne situacije iz perspektive autora, ali i na dijalog s kolegama koji većinski dijele slične vrijednosti, znanja, pamćenje, navike i iskustva o svojoj kulturi, no ne uvijek i ista mišljenja i poglede. Nerijetko su ih opisane situacije podsjećale na ono što su i sami doživjeli kao stranci u stranoj zemlji ili su se prepoznavali u načinu na koji stranci opisuju Hrvate. Određeni kulturološki nesporazumi opisani u knjigama bili su podloga za zajedničko promišljanje o tome kako takve situacije u budućnosti izbjeći ili uspješnije prevladati. Svi su se složili da su čitanje i rasprave o knjigama poput ovih potrebne za osnaživanje njihove interkulturalne kompetencije te su tako potvrdili početnu hipotezu. Stoga se može reći da ovaj rad upućuje na važnost strukturiranih izvannastavnih aktivnosti poput čitateljskih klubova na visokim učilištima u svrhu osnaživanja interkulturalne kompetencije, ali i nudi ideje za zajedničko gledanje filmova, čitanje knjiga i organiziranje susreta s pripadnicima drugih kultura te povezivanje s njima ne samo kroz razgovor, već kroz glazbu, ples, kuhinju i druge elemente njihove kulture.

Obradom ovih i sličnih knjiga na sastancima Čitateljskoga kluba događaju se susreti na trima razinama: s autorom i njegovim viđenjem određene interkulturalne situacije (čitanje knjige), s kolegama koji dijele slične vrijednosti, znanja, pamćenje, iskustva i navike, no ne uvijek i ista mišljenja (rasprava) te sa samima sobom (promišljanje tijekom čitanja i rasprave i nakon nje). Cilj je treće razine ohrabriti i potaknuti studente na onu četvrtu, na susret s „Drugim” i drugačijim, a u koji bi bili spremni ući s većom dozom empatije, razumijevanja, poštovanja i onoga pravog interesa za nekoga tko im kulturološki nije blizak.

Literatura

- Bašić, Marijana. 2014. „Interkulturalna sastavnica komunikacijske kompetencije”. *Magistra Iadertina*. Vol. 9. Br. 1. 55 - 70.
- Jackson, Jane. 2014. *Introducing Language and Intercultural Communication*. Routledge. New York.
- Kumbier, Dagmar; Shulz von Thun, Friedemann. 2009. *Interkulturalna komunikacija: metode, modeli, primjeri*. Erudita d.o.o. Zagreb.
- McClain Brown, Cody. 2021. *Propuh, papuče i punica*. Vorto palabra. Zagreb.
- Samovar, Larry; Porter, Richard; McDaniel, Edwin. 2013. *Komunikacija između kultura*. Naklada Slap. Jastrebarsko.
- Skoko, Božo; Benković, Vesna. „Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene”. 2009. *Politička misao: časopis za politologiju*. Vol. 46. Br. 3. 217 - 236.
- Wolsperger Danilovski, Kristina. 2013. *Danci i stranci*. Web knjižara. Split.

BOOK CLUB AS AN AREA OF STRENGTHENING OF STUDENT'S INTERCULTURAL COMPETENCE

Intercultural competence encompasses a set of diverse capabilities, by which an individual enters into an efficient interaction with people of different language and culture, and underlines specific opinions, a certain level of intercultural knowledge, skills and reflection. All of the above, the latter especially, can be found in books, whose authors write about their own experience of a different culture and in which they reflect on their personal habits, points of view and prejudices in encounters with those different from themselves. In the case study of this paper, a Book club formed for students of the Department of Communication Sciences at the Catholic University of Croatia. In familiar surroundings among their fellow students and under the guidance of the professor, students lead partially structured discussions about the read books. This paper is going to present students experiences and discussions on two books: “Danish People and Others” (*Danci i stranci*) by Kristina Wolsperger Danilovski and “Chasing a Croatian Girl: A Survivor’s Tale” (*Propuh, papuče i punica*) by Cody McCain Brown. In the first one a Croatian woman takes notes on her anecdotes and her often cultural misunderstandings with the Danish people, while in the other one an American writes about his view on Croatians and life in Croatia.

Key words: intercultural competence, book club, students, dialogue

Karol VISINKO

PRIMJENA STRATEGIJA ČITANJA U POUČAVANJU I UČENJU HRVATSKOGA JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI

U skladu s navedenim i obrađenim strategijama čitanja, a to su primjena prethodnoga znanja, nadgledanje čitanja, stvaranje vizualnih prezentacija, odgovaranje na pitanja, izvođenje zaključaka, postavljanje pitanja, prepoznavanje glavnih ideja, ustroj teksta (prepoznavanje i utvrđivanje dijelova teksta), sažimanje, predviđanje, pregledavanje teksta i suradničko učenje (Visinko, 2014), autorica istražuje njihovu primjenu u osnovnoškolskome, srednjoškolskome i visokoškolskome obrazovanju. Među ispitanicima osobito se izdvajaju studenti završnih godina kroatistike, budući učitelji/nastavnici koji kompleksnije sagledavaju pitanje primjene strategija čitanja te svojim kritičkim promišljanjima govore o potrebi za određenim promjenama tijekom obrazovanja. Budući da se danas o strategijama svih jezičnih djelatnosti, napose o strategijama čitanja i strategijama pisanja, temeljitije uči te se uvježbava njihova primjena, na nastavničkim se studijima istražuje te se pišu seminarski i diplomski radovi o primjeni navedenih strategija u nastavnoj praksi. Stoga se u ovome radu ilustrativno prikazuju vježbe primjene različitih strategija čitanja na odabranim tekstovima te neki od primjera istraživanja objavljenih u diplomskim radovima. Primjeri se odnose na književne i neknjiževne tekstove primjerene svim nastavnim područjima školskoga predmeta Hrvatski jezik. Rezultati prikazanih istraživanja upućuju na važnost intenziviranja vježbi koje će učenike i studente potaknuti na osviještenu primjenu različitih strategija čitanja.

Ključne riječi: strategije čitanja, poučavanje hrvatskoga jezika i književnosti, učenje hrvatskoga jezika i književnosti

Uvod

Bez obzira na konačno profesionalno opredjeljenje i stupanj obrazovanja u životu svakoga pojedinca razvidno je njegovo svekoliko jezično izražavanje, i to na razini recepcije, produkcije i interakcije. Stoga je u cijeloj okomici odgoja i obrazovanja važno, nužno i vrijedno sustavno se baviti svim jezičnim djelatnostima, dakle slušanjem, govorenjem, čitanjem i pisanjem. Pritom teorijsko poučavanje ne bi smjelo zasjeniti proces uvježbavanja (Visinko, 2010: 153–159; 70–76). Očekuje se sustavno pripremanje i vođenje vježbi za učenike i studente da bi se neprekidno usavršavalo jezično izražavanje obaju subjekata nastave – učenika/studenata i učitelja/nastavnika. Budući da je skup¹ na kojemu je ovaj rad izložen bio posvećen različitim aspektima čitanja, u središtu pozornosti ovoga rada bit će upravo središnja tema skupa – čitanje. Preporučuje se da se slični skupovi organiziraju i za ostale jezične djelatnosti upravo tako kako djeluje Hrvatsko katoličko sveučilište i njegov Odjel za komunikologiju – interdisciplinarno i kroskurikulski. Premda je zahtjevno, velika je potreba za redovitim i sustavnim prikazivanjem rezultata mikroistraživanja jezičnih djelatnosti u obveznome i neobveznome obrazovanju, i to više na kvalitativnoj negoli na kvantitativnoj razini. Razmjena konkretnih pokazatelja u vezi s tim dragocjena je za učinkovitije dopune, preinake i promjene koje bi mogle biti odmah primjenjive.

1. Čitanje – složena jezična djelatnost

Svi oblici institucionalnoga učenja, bez obzira na to je li riječ o redovitome školovanju, dopunskoj ili dodatnoj izobrazbi, pretpostavljaju čitanje u svome osnovnom opisu: s razumijevanjem, tečno i točno, primjereno brzo i pretežito u sebi, s postignutim vještinama u svim vrstama kao što su interpretativno, problemsko, analitičko, sintetičko, kritičko, istraživačko i stvaralačko čitanje.

¹ Međunarodni znanstveni interdisciplinarni skup *Čitatelj i čitanje u digitalno doba*, Hrvatsko katoličko sveučilište, 11. studenoga 2022., Zagreb.

Navedeno se nastoji postići poučavanjem, učenjem i vježbanjem u predmetu Hrvatski jezik. Vjerujemo da se postavljeni ishodi postupno ostvaruju i u ostalim predmetima obrazovanja. U konačnici bi trebala biti razvidna navika svakodnevnoga čitanja te samostalnost u čitanju i izboru sadržaja sukladno potrebama i interesima pojedinca i društva glede obrazovne, javne, profesionalne i osobne svrhe. Posrijedi je dug put, s mnogo zaprjeka i neujednačenom konačnicom za učenike, studente i njihove učitelje/nastavnike jer su razvojna obilježja i obilježja stečena obrazovanjem i radnim iskustvom umnogome različita. O tome govori literatura o čitanju koja se u posljednjemu desetljeću osobito obogatila novim naslovima (Grosman, 2010; Čudina-Obradović, 2014; Visinko, 2014; Peti-Stantić, 2019; Wolf, 2019).

Iznimno je važno naglasiti i sljedeće: kao što ni u pisanju ne uvježbavamo samo sastavljanje teksta o slobodnoj temi, tako ni čitati ne možemo samo po slobodnome izboru – što hoćemo, koliko hoćemo i kada hoćemo. Suodnos slobodnoga izbora i zadanoga popisa književnih i neknjiževnih tekstova nužnost je procesa razvijanja čitatelja. U svemu što radimo u životu valja se nositi sa slobodom izbora i sa zadanim okvirima. Ne uspijeva se uvijek u tome zbog raznih čimbenika, a ne samo zato što je možda školski sustav bio krut. O tome bi valjalo češće razgovarati. I u tome bi moglo pomoći čitanje, primjerice, biografskih i autobiografskih djela.

2. Metode i strategije čitanja

Prema različitim vrstama čitanja imenuju se metode čitanja, kao što je to uvriježeno u metodičkoj literaturi, pa se tako razlikuju, na primjer, metode čitanja naglas od metode čitanja u sebi. Neizostavna je metoda rada na tekstu². Međutim, ono što je potrebno činiti da bi se u metodi, planskome načinu postizanja cilja, uspjelo, proizlazi iz izbora strategija. Nekada se nisu izriječno navodile strategije jezičnih djelatnosti, premda su se učitelji/nastavnici njima u nekoj mjeri bavili tijekom nastavne prakse. Danas je pojam strategije prisutniji u učiteljskomu/nastavnikovu rječniku, osobito tijekom studiranja u metodičkome obrazovanju.

Strategija je zbir misli i postupaka kojima se odabrana metoda učinkovito primjenjuje.³ Određeni izbor strategija pri čitanju teksta pomaže u razumijevanju riječi i rečenica, u zapamćivanju bitnih podataka ili u prerađivanju obavijesti koje iz teksta povezujemo s postojećim znanjem i obrascima pohranjenima u dugoročnome pamćenju. Zahvaljujući vještini primjene različitih strategija, tekst koji su pročitali recipijenti mogu prepričati, izreći ili napisati misli koje su utvrdili, odrediti plan teksta, povezati njegov sadržaj sa sličnim sadržajima tekstova poznatih im otprije, uspoređivati ih i o njima donositi određene sudove. Tako dolazi do međudjelovanja jezičnih djelatnosti jer se čitanje povezuje s pisanjem, govorenjem i slušanjem. Usto dolazi i do međudjelovanja različitih sadržaja te se prate unutarpredmetne i međupredmetne interakcije.⁴

U literaturi nalazimo mnogo klasifikacija strategija, kako poučavanja tako i čitanja. Među strategijama čitanja ima onih za koje se istraživanjima utvrdilo da su najučinkovitije pa se zato navode u europskim dokumentima kao što je Poučavanje čitanja u Europi (usp. Visinko, 2014: 17–18). Osviješten izbor pojedine strategije trebao bi pomoći učeniku i studentu u toj složenoj jezičnoj djelatnosti, ali i učitelju/nastavniku tijekom poučavanja učenika čitanju i ostalim jezičnim djelatnostima.

² O metodama u nastavi Hrvatskoga jezika više u: Težak, 1996: 182–192; Rosandić, 2005: 263–282.

³ Za sva nastavna područja Hrvatskoga jezika obrađeno u: Visinko, 2014: 268; 94–117.

⁴ Primjeri unutarpredmetnoga međudjelovanja: književno djelo (nastavno područje književnost i stvaralaštvo) i kazalište, film ili televizijska emisija (nastavno područje kultura i mediji); književno djelo starije hrvatske književnosti (nastavno područje književnost i stvaralaštvo) i povijest hrvatskoga jezika (nastavno područje hrvatski jezik i komunikacija); radijska emisija posvećena piščevu djelovanju (nastavno područje kultura i mediji i književnost i stvaralaštvo) i pisanje prikaza (nastavno područje hrvatski jezik i komunikacija). Primjeri međupredmetnoga međudjelovanja: književno djelo (nastava Hrvatskoga jezika) i likovna umjetnost (nastava Likovne kulture ili Povijesti umjetnosti); hrvatska književnost i hrvatski jezik u vrijeme narodnoga preporoda (nastava Hrvatskoga jezika), nacionalna povijest (nastava Povijesti) i glazbena djela u vrijeme hrvatskoga narodnog preporoda (nastava Glazbene kulture).

3. Kvalitativna analiza rezultata istraživanja

U ovome se radu istražuje primjena strategija čitanja kvalitativnom analizom studentskih zapisa. Ispitanici su studenti (91) završnih godina studiranja na Filozofskome fakultetu u Rijeci, studenti jednopredmetnoga i dvopredmetnoga diplomskog studija kroatistike nastavničkoga modula. Rezultati su vrlo indikativni jer ispitanici dolaze iz gotovo svih krajeva Hrvatske. Budući učitelji/nastavnici (magistri edukacije hrvatskoga jezika i književnosti) u metodičkim kolegijima uče o strategijama čitanja i zbog toga kompleksnije sagledavaju pitanje primjene strategija čitanja. Ispitani su studenti u esejskome tipu zadatka odgovarali na sljedeće: *Razmislite o primjeni strategija čitanja tijekom svoga osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja te osobito tijekom studiranja. Pokušajte srediti i zapisati svoja sjećanja koja se odnose na čitanje u prethodnim razdobljima školovanja. Usredotočite se na primjenu strategija čitanja tijekom studija.*

U skladu s prirodom svoga studiranja ispitanici su u trenutku istraživanja teorijski znali o strategijama čitanja te su u pisanome obliku jasno i argumentirano riješili postavljeni zadatak. Što se tiče proteklih razdoblja obrazovanja, kad sjećanja nisu bila potpuna ni sigurna, to su ispitanici izrijeком napisali. Onih sjećanja kojih su ispitanici bili svjesni, sa sigurnošću su ih naveli te mogu biti prihvatljiva u ovoj kvalitativnoj analizi odgovora. Ponajviše su korisna zapažanja i mišljenja u vezi s primjenom strategija čitanja tijekom studiranja. Upozoravajuća su kritička promišljanja ispitanika koji se zalažu za određene promjene tijekom obrazovanja. Zapisi većine ispitanika upućuju na intenziviranje vježbi koje bi pridonijele osviještenoj primjeni različitih strategija čitanja tijekom cijele okomice odgoja i obrazovanja, od osnovnoškolske do visokoškolske razine.

Primjeri zapisa ispitanika u takvim i sličnim kvalitativnim istraživanjima višestruko su primjenjivi. Ponajprije mogu poslužiti kao povratna informacija učitelju/nastavniku o njegovu radu. Naime, jedno je što učitelj/nastavnik u skladu sa svojom stručnom i nastavničkom kompetencijom misli i vjeruje da je ostvario u nastavnome procesu, a drugo je što se, koliko i kako odrazilo na učenikovo/studentovo razumijevanje i znanje, njegove sposobnosti i vještine te kakve je utjecaje imalo na njegove stavove, vrijednosti i navike⁵. Primjeri zapisa ispitanika mogu biti poticajni i ostalim studentima i učenicima u poučavanju strategijama. To je osobito vrijedno jer je, primjerice, učenikov ili studentov vršnjak napisao o svojoj poteškoći bilježenja, o zaprjekama s kojima se susreću prigodom čitanja određenoga teksta ili o nemogućnosti postavljanja pitanja nakon pročitana teksta, što drugog učenika ili studenta može ohrabriti, potaknuti na razgovor, na razmjenu iskustva, može ga uputiti u vježbu, u dobar postupak kojim će poboljšati svoje stanje, usavršiti svoju aktivnost.

3.1. Neosviještena primjena strategija čitanja

Na temelju svojih prethodnih iskustava većina studenata tvrdi da su se tijekom svoga obrazovanja susretali samo s nekim strategijama čitanja. Sada na studiju, jer o tome uče i vježbaju, postaju svjesni vrijednosti pojedine strategije i njezine primjene. Osvješčuju važnost učestalih vježbi. Prepoznaju zalaganje svojih negdašnjih nastavnika koji su zaslužni što su im neke strategije prešle u naviku pa su im danas posve prirodne tijekom učenja i čitanja. No, to se odnosi samo na neke strategije. Usto, njihovi zapisi potvrđuju kombiniranje više strategija u primjeni, ali tek sada postaju svjesni što se kojom strategijom postiže. Navodi se nekoliko karakterističnih odgovora:

- Moram na početku priznati da sve do ove razine svog fakultetskoga obrazovanja nisam razmišljala o čitanju. Nekako sam ga doživljavala zdravo za gotovo.
- Voljela bih da sam prije učila o strategijama čitanja jer smatram kako su mi znatno mogle pomoći u boljem i bržem razumijevanju pročitana. Nadam se da ću jednoga dana ja svojim učenicima moći objasniti njihovu važnost, vrijednost i primjenjivost.
- Iako se i danas nađem u situaciji kad mi je mrsko pročitati neko djelo, smatram kako je pomak u odnosu na raniji životni period vidljiv, a radim na tome da on bude još i veći. Smatram kako je moj najveći problem brzina i koncentracija, pri čitanju sam dosta spora, misli mi često odlutaju, pojedine dijelove teksta trebam pročitati i nekoliko

⁵ Posrijedi su sastavnice kompetencije. Kada se govori o bilo kojoj kompetenciji, uvijek na umu treba imati znanje, sposobnosti, vještine, stavove, vrijednosti i navike u vezi s predmetom bavljenja.

puta kako bih mogla razumjeti cjelinu, ali svakodnevno radim na tome. Činjenica da sam navedenog svjesna, dobar je poticaj za rad.

– Nastavila sam koristiti strategije čitanja koje su poticali moji nastavnici, dok one koje nisam s nastavnicima vježbala, nisam samoinicijativno rabila.

Nameće se potreba osvješćivanja primjene pojedine strategije čitanja tijekom osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja. Zapažanja metodičara u vezi s djelovanjem učitelja/nastavnika u nastavnome procesu potvrđuju studentske iskaze. U učiteljevu/nastavnikovu radu često izostaje potreba za promišljanjem o razlozima primjene određenih postupaka, vježbi i zadataka. Tomu uvelike pridonosi posezanje za gotovim didaktičkim materijalima što samo po sebi nije nedopustivo ili pogrešno, ali ispravnost primjene pretpostavlja veći osobni udio koji pridonosi potpunijemu utjecaju na učenika/studenta tijekom poučavanja. To se konkretno odnosi na pisane pripreme za nastavu i na sustav vježbi i zadataka. U vezi s primjenom strategija učenicima/studentima treba jasno predstaviti svrhu i ishode: čemu koja strategija pridonosi, što se može očekivati u vezi sa svakom konkretnom primjenom, kako pratiti učinkovitost primjene pojedine strategije.

3.2. Najčešće primijenjene strategije čitanja

U ovome se dijelu uspostavlja sustav učestalosti primjene strategija čitanja, a prema studentskim zapisima ovoga istraživanja. Dakako, bilo bi dobro ponoviti istraživanje na nekom drugom uzorku studentske populacije, štoviše, isto bi se istraživanje moglo primijeniti na uzorku učenika osnovne i/ili srednje škole. Time bi se provjerile ovdje objavljene tvrdnje te bi se zasigurno dobilo i dodatnih primjera koji bi još bolje oslikali ovu analizu.

3.2.1. *Primjena prethodnoga znanja*

Nema studenta koji se nije osvrnuo na strategiju prethodnoga znanja. Ova strategija, kako joj i sam naziv govori, upućuje na činjenicu da ni jedno znanje koje posjedujemo ne postoji izolirano, da su sva znanja koja stječemo tijekom života isprepletena i da se često pri učenju ili pamćenju novih informacija oslanjamo na već usvojena znanja. Ispitani studenti smatraju da im danas, tijekom studiranja, ta strategija dolazi spontano, nije im potreban poticaj jer su, većina zahvaljujući učiteljima i nastavnicima osnovne i srednje škole, dijelom i roditeljima, stekli naviku povezivati prethodno naučene činjenice s novim. Lakše su učili novo gradivo, bolje razumjeli, obnavljali, ponavljali i sigurnije učili. Studentima se čini da im ponajviše prethodno znanje omogućuje snalaženje u novim, nepoznatim situacijama u svakodnevnome životu. Međutim, kao njihovi nastavnici i ispitivači studentskim bismo promišljanjima dodali i drukčije viđenje. Studenti misle da povezuju nova znanja s prethodnima, ali kad im se postavi pitanje povezivanja, uspoređivanja novih činjenica s prethodno naučenima i položenima, mnogi se među njima nalaze u poteškoći. Zato za istraživanje s rezultatima na kvalitativnoj razini predlažemo primjenu prethodnoga znanja u proučavanju stručne ispitne literature.

3.2.2. *Odgovaranje na pitanja (i postavljanje pitanja)*

Druga strategija koju ispitanici smatraju u cijelosti usvojenom te je s lakoćom primjenjuju odnosi se na odgovaranje na pitanja. U cjelokupnome su školovanju, kažu studenti, najčešće odgovarali na pitanja koja su postavljali nastavnici, koja su se nalazila u udžbenicima i vježbenicama. Tako su se propitivale i osnovne stvari i pojedinosti. To je bilo češće negoli postavljanje pitanja. Ako se gdjekad i tražilo od njih da postavljaju pitanja, onda su oni to činili onako kako su ih ispitivali njihovi nastavnici, kako su nalazili u udžbenicima i vježbenicama. Na tomu kako su pitanja oblikovana također bi se moglo pripremiti istraživanje; koja je njihova pojavnost s gledišta razina (rekognitivna, reproduktivna, rekonstruktivna, produktivna; objektivnoga tipa, esejskoga tipa). Iz odgovora ispitanika razvidno je da učitelji/nastavnici jednom strategijom koju često primjenjuju stvaraju naviku snalaženja u određenome tipu pitanja (strategija odgovaranja na pitanja – na način učitelja/nastavnika, udžbenika i vježbenica). S druge strane utječu

na način primjene druge strategije (postavljanje pitanja), a da se ta druga strategija uopće ne uzima u obzir, tj. ne uvježbava se.

3.2.3. Stvaranje vizualnih prezentacija i suradničko učenje

Sljedeći strategija stvaranja vizualnih prezentacija. Ispitanici tu strategiju najčešće povezuju s bilježenjem koje smatraju isključivo osobnim načinom samokomuniciranja s tekstem koji čitaju da bi mogli učiti ili se pripremiti za izlaganje ili da bi na predlošku pročitana teksta mogli pisati. Ovdje se spominju pomagala u bilježenju kao što su markeri, raznobojni listići za označavanje važnih dijelova u tekstu i postupci poput podcrtavanja, zaokruživanja, pisanja na rubnicama. Ispitanici vrlo često navode tablične i shematske prikaze, umne mape. Najviše se takvim načinom služe prilikom pripremanja ispita i kolokvija dok u čitanjima, koja su neobvezna ili ih ne obuhvaćaju ispiti, tu strategiju ne primjenjuju. Tijekom srednjoškolskoga razdoblja primjenjivali su strategiju vizualnih prezentacija ponajviše tijekom čitanja lektirnih djela, zatim tijekom učenja iz udžbenika za biologiju, povijest i kemiju. Sjećanja ispitanika opisane sastavnice ove strategije tijekom osnovne škole vezuju samo uz mjesečnu lekturu. Neki su studenti (12) naveli da su ovu strategiju osvijestili tek na studiju kada su shvatili koliko im olakšava primanje složenih sadržaja s mnogo podataka. Radi ilustracije navest ćemo sljedeći primjer:

Dolaskom na fakultet, susrela sam se s velikom količinom literature te sam u početku imala manjak vremena za ispisivanje svih važnih informacija i stvaranje vlastitog materijala za učenje. Bilješke sam probala zapisivati i u Wordu, međutim primijetila sam kako se tada ponašam kao stroj, brzo ispisujem informacije, a pritom nisam svjesna njihove težine ni značenja. Iz tog razloga vratila sam se dobrim starim bilješkama pisanim rukom. Smanjila sam opseg zapisanog, nekoliko puta pročitala dijelove teksta kako bih mogla apstrahirati najvažnije.

Vrlo malo ispitanika navodi primjenu ove strategije prigodom čitanja u osobne svrhe, radi užitka. Većina smatra da kada se čita u osobne svrhe nije potrebno ništa bilježiti.

Premda su osamljena, indikativna mogu biti tri odgovora koja povezuju strategiju stvaranja vizualnih prezentacija i strategiju suradničkoga učenja (zapravo učenja u paru).

Ono što smatram jako lošim jest činjenica da se nikada nisu provodile vježbe pri kojima nastavnik izlaže gradivo, a mi kao učenici zapisujemo ono što smatramo važnim te na kraju svi zajedno provjeravamo što smo zapisali. Vjerujem kako bi ta vježba bila od velike koristi svim učenicima zato što sam doživjela ogroman šok na prvoj godini fakulteta gdje sam odjednom imala predavanja na kojima se malo ili ništa zapisivalo na ploču, već se sve predavalo usmeno, a na nama je bilo da zapišemo ono što je najvažnije. Smatram kako bih bila spremna na takav način rada da smo u osnovnoj i srednjoj školi provodili vježbe bilježenja.

Valja se nakratko zadržati na strategiji suradničkoga učenja koja je ujedno i jedna od strategija čitanja i jedna od strategija učenja. Neki od ispitanika ne prihvaćaju tu strategiju jer se osjećaju bolje kada sami rade na tekstu, premda, kao budući nastavnici, razumiju potrebu poznavanja i primjene suradničkoga učenja. U osnovnoj školi tu strategiju dovode u vezu s grupnim radom na djelima iz lektire, kada su izrađivali plakate i predstavljali svoja viđenja najčešće prozinskih djela. Osobito ističu vrijednost te strategije u razvijanju osobnosti tijekom srednje škole. Tako navode da su u srednjoj školi naučili uvažavati tuđe stavove i prihvaćati razlike jer su vrlo često radili u paru ili u skupinama te su ne samo na nastavi Hrvatskoga jezika nego i u ostalim predmetima kao što su, primjerice, Etika i Povijest, iznosili vlastita mišljenja i stavove što bi ponekad pokrenulo zanimljive rasprave. U književnosti takav rad povezuju s izvođenjem zaključaka o pročitanim romanima ili dramskim tekstovima.

3.2.4. Prepoznavanje glavnih ideja i zaključivanje

Može se reći da je i strategija zaključivanja urodila plodom. Nastavnici su na tomu inzistirali te su uspješno razvijali dublje procesiranje podataka iz pročitanih tekstova. Međutim, to navodi 37 studenata, što znači manje od 50 % ispitanika.

Slično je i sa strategijom prepoznavanja glavnih ideja. Te se strategije dotaknuo 41 student tako što je ili naveo da su na tome naročito radili u osnovnoj školi ili da se na tome radilo i u osnovnoj i u srednjoj školi ističući kako je nekim učenicima bio problem odrediti glavnu misao. Ponajviše je ispitanika istaknulo srednjoškolsku

lektiru kao temeljnu sastavnicu u analiziranju i utvrđivanju teme, ideje i odnosa među likovima, što bi najčešće rezultiralo zanimljivom i poticajnom raspravom. S gledišta metodike književnoga obrazovanja nameće se problem u vezi sa zapažanjem da je nekim učenicima bio problem odrediti glavnu misao. Valjalo bi obnoviti *Ideju u književnosti* u djelu *Ideja i priča* Milivoja Solara (1974: 135–145; 2004) i možda *Odjeke pjesničke riječi (razgovore s književnicima)* Ljerke Car Matutinović (1991) te još poneko djelo u kojemu se izlažu misli teoretičara književnosti ili, primjerice, profesora semiotike poput Umberta Eca (usp. Pšihistal, 2020: 477–501) i potom istražiti kako se određuju ideje u vezi s književnim tekstovima u našoj školskoj praksi. Dakle, to je treće istraživanje koje predlažemo u ovome radu.

3.2.5. Strategije predviđanja i pregledavanja teksta

Dvije su strategije čitanja za koje ispitani studenti znaju teorijski i praktično s metodičkih vježbi, ali za koje tvrde da se s njima u dosadašnjemu obrazovanju nisu sljubili. Prva je strategija predviđanja koja se, prema tvrdnjama ispitnika, vrlo rijetko primjenjivala u fazi upoznavanja učenika s književnim djelom. U zapisima se spominje otkrivanje obzora očekivanja, najčešće prema naslovu djela, što proizlazi iz metodičkih vježbi u vezi s pripremanjem školske interpretacije književnoga teksta. To studenti donekle povezuju i sa svojim školovanjem. Međutim, strategiju predviđanja tijekom pripremanja za recepciju jednostavnih, složenih i vrlo složenih tekstova, stručnih, a ne samo književnih, studenti ne nose u svome iskustvu iz prethodnih stupnjeva školovanja. S tom se strategijom može povezati i strategija pregledavanja teksta. Tijekom školovanja izostalo je pregledavanje udžbenika i čitanaka kao i lektirnih izdanja. Mogućnosti primjene navedenih dviju strategija shvatili su u sklopu metodičkoga obrazovanja. Ovdje su potrebne pripomene koje se odnose na bolje razumijevanje primjene strategija predviđanja i pregledavanja teksta u iščitavanju stručne literature. Problem tijekom studiranja predstavlja izdvajanje broja stranica u djelima obvezne studijske literature. Studenti, umjesto da se služe izvornim djelima, do potrebnoga sadržaja pretežito dolaze tako što se obvezne stranice iz knjiga preslikavaju ili, u još goremu slučaju, premeću u malovrijedne skripte. To se događa i na stručnim ispitima. Znači, student nema knjigu u rukama da bi mogao upoznati sve njezine sastavnice i međusobno ih povezivati barem na obavijesnoj razini. I nemojmo govoriti o tome da se „takvo što ne bi smjelo tolerirati“. Naravno da manje uspješan student ponavlja ispite, ali je problem opisane pojave koja je uzela maha. Otuda mnogo propusta, površnosti i nerazumijevanja biti stvari, što je razvidno u pisanim radovima studenata i pristupnika na stručnome ispitu. Slobodni smo u vezi s tim navesti nekoliko primjera iz pisanih radova sa stručnih ispita da bismo ilustrirali problem s kojim se susrećemo u procesu razvijanja čitanja u digitalnome vremenu. Primjeri su iz pisanih radova nastalih na ispitnim rokovima tijekom nekoliko posljednjih godina. Pristupnici su polagali stručni ispit za učitelja ili nastavnika Hrvatskoga jezika u osnovnoj odnosno u srednjoj školi u Rijeci i Zagrebu⁶:

- a) primjer nepotpunoga i nejasnoga navođenja podatka iz literature: *Karol Visinko ističe vrijednost upamćivanja i recitiranja književnih djela jer na taj način učenici uvježbavaju izgovor i intonaciju.* (Autorica u svojoj knjizi izgovor i intonaciju navodi uz ostale vrijednosti te je misao mnogo kompleksnija.)
- b) primjer nerazumijevanja i pogrešnoga povezivanja teorije i prakse: *Metodička su istraživanja ove teme (stvaralačke pismenosti) rijetka, te se u posljednje vrijeme javlja interes za nju, a metodičarka Zdenka Gudelj-Velaga u knjizi Nastava stvaralačke pismenosti kao jedan od razloga tomu navodi uvođenje državne mature.* (Djelo je objavljeno 1990. i autorica državnu maturu uopće ne spominje. Osim toga zanimanje za stvaralačku pismenost učenika u metodičkoj je literaturi uvelike obrađeno.)
- c) primjer površnosti i nedorečenosti u primjeni navoda iz literature te neskladno izražavanje: *Prema Stjepku Težaku udžbenik hrvatskoga jezika prvenstveno je namijenjen učenicima i kao takav ima svoju svrhu. Unatoč tomu što smo spomenuli, najvažnija je živa riječ. Živu riječ učitelja hrvatskoga jezika ništa i nitko ne može zamijeniti.* (Nije jasno uspostavljen odnos udžbenik – učenik – učitelj. O tome autor u metodičkome djelu vrlo temeljito progovara. Pristupnik mora poraditi na jasnome izražavanju kojim će pokazati razumijevanje i znanje o prikazanoj pojedinosti iz nastavne prakse.) Temeljita analiza pisanih ispita esejskoga tipa stu-

⁶ Jasno je zbog čega se neće navesti potpuni podatci o svakome radu iz kojega će se izdvojiti karakteristični primjeri.

denata i pristupnika na stručnome ispitu potvrdila bi još mnogo nedostataka koji bi se mogli povezati s čitanjem stručne literature i postignutom razinom naučenoga. Naravno da ima studenata i pristupnika koji temeljito rade na razvijanju svojih jezičnih djelatnosti i postupno sve više osvješćuju potrebu za primjenom strategija. Pokazalo se da ih i mikroistraživanje kakvo je ovo prikazano u ovome radu može potaknuti na kritičko promišljanje i svjesniji rad na sebi. O tome govore sljedeći studentski zapisi:

– Pokazalo se da ako nemam knjigu u rukama, učenje je posve drukčije (manjkavo, ne mogu povezivati, nemam pojmovnik, ne mogu provjeriti neke pojmove u drugim dijelovima knjige, niti mogu predvidjeti, niti mi je omogućeno pregledavanje teksta knjige. Brže je doći do fotokopija, ali one ne mogu zamijeniti odnos s cijelom knjigom.

– Na drugoj godini fakulteta posudio sam knjigu *Osveta geografije: što nam zemljovid svijeta otkriva o budućim sukobima i borbi protiv sudbine*. Ne znam zašto, ali znam kako su to bili dani kada sam se počeo vraćati u knjižnicu. Dolaskom pred faks, kolega me zaustavio, uzeo mi knjigu iz ruke te ju počeo listati. Prošao je naslovnicu, autore, izdavača i – literaturu. Tridesetak sekundi kasnije, rekao je – valja. To je bio moj prvi, konkretniji susret s pregledavanjem teksta.

3.2.7. Nadgledanje vlastitoga čitanja

Što se pak tiče strategije nadgledanja svoga čitanja, ispitanici drže da je ta samoregulacija uvijek tekla nesvjesno. U svome iskustvu ne nose upute u vezi s nadgledanjem vlastitoga čitanja osim onih koje su se odnosile na nepoznate riječi. Međutim, u usporedbi sa znanjima koja sada imaju u vezi sa strategijama poučavanja nepoznatim riječima, upute koje su dobivali nisu bile primjereno razrađene. To ne čudi jer se i danas odnos prema nepoznatim riječima umnogome zadržao na nabranju izdvojenih riječi na rubnici uz tekst ili u podnožju teksta. Njihovo se objašnjenje u pravilu iščitava redom prije pročitana teksta ili neposredno nakon pročitana teksta, čime se ne rješava razumijevanje manje poznatih ili nepoznatih riječi, imena i pojmova u određenome kontekstu (Visinko, 2014: 55–73). O nadgledanju vlastitoga čitanja izdvaja se među studentskim zapisima sljedeći koji evocira primjenu dobrog postupka u srednjoškolskome obrazovanju:

Mislim da nikad neću zaboraviti pisanje prve lektire iz antičke književnosti, Homerove *Ilijade*. Pročitala sam pjevanja koja je profesorica zadala i smatrala da sam razumjela pročitano, no nije bilo tako. Pomalo u šoku jer na pola pitanja nisam znala odgovoriti, ponovno sam uzela lektiru i krenula čitati, ali ovog puta na drugačiji način. Koristila sam se strategijom nadgledanja odnosno provjere razumijevanja pri čitanju uz koju sam kombinirala vizualnu prezentaciju odnosno umnu mapu. Pomoću strategije nadgledanja nastojala sam se vraćati na nerazumljivi dio teksta te sam nerazumljive sadržaje nastojala prepričati svojim riječima kako bih razumjela daljnji tijek radnje. Iako sam po završetku imala mnogo stranica prepričane radnje i podosta utrošenog vremena, usvojila sam sadržaj. Navedena strategija pokazala se korisnom te sam je nastavila koristiti i tijekom čitanja srednjovjekovnih djela u srednjoj školi, ali i starije književnosti na fakultetu.

Primjena vježbe u kojoj bi učenik/student nadgledao svoje čitanje uvijek se može organizirati na primjerima teksta iz obvezne ispitne literature čime bi se dala uputa za čitanje/učenje, ali i provjerile moguće zaprieke koje usporavaju, ometaju ili čak onemogućavaju čitanje. Za one strategije koje držimo jednostavnijima i koje se i učenicima/studentima mogu učiniti nepotrebnima, poput nadgledanja čitanja, predviđanja ili pregledavanja teksta, valja znati da je njima moguće riješiti osobito zahtjevna pitanja, kao što je pitanje nepoznatih riječi, logičkoga povezivanja među sadržajnim sastavnicama ili razumijevanje ustroja djela i vještina njegova sažimanja.

3.2.8. Ustroj teksta i sažimanje

Na završetku pregleda odnosa prema strategijama čitanja navode se dvije strategije, međusobno vrlo povezane, koje se u jezičnome metodičkom obrazovanju svrstavaju među najsloženije i za koje su potrebne redovite sustavne vježbe tijekom cijeloga obrazovanja, čak i visokoškolskoga, osobito ako je riječ o budućim učiteljima i nastavnicima. To su ustroj teksta (povezivanje različitih dijelova teksta) i sažimanje.

Mnoga su ispitivanja pokazala da se učenici u određivanju ustroja teksta ne snalaze ponajbolje. U vezi s ustrojem teksta zapaža se poteškoća u utvrđivanju kronologije događaja, odnosa prije i poslije te uzroka i posljedice. U tome su učenici podosta nesamostalni. Osobito ako ih se suoči s opsežnijim tekstom, s više podataka i razgranate strukture. Za to su u metodičkoj literaturi predložene vježbe koje valja redovito provoditi (usp. Visinko, 2010: 106–108; 159–164; Visinko, 2014: 104–109).

Ustroja teksta dotaknulo se vrlo malo ispitanika, ali su zato mnogi progovorili o sažimanju. Ispitanici sve do studija sažimanje pretežito vezuju uz književna djela za lektiru, dakle više tijekom srednje škole. Nekoliko ispitanika ističe srednjoškolsku (gimnazijsku) nastavu Engleskoga jezika u kojoj je vježbanje sažimanja bilo kontinuirano, što im je pomoglo u učenju u kasnijim razdobljima. Bitna je i pojedinost da je sažimanje u govornome obliku u prednosti, dok se malo uvježbava u pisanju (sažeto prepričavanje, pisanje sažetaka). Ipak neki ispitanici u svojim zapisima donose iskustva sažimanja u osnovnoj školi, i to u vezi s učenjem sadržaja iz biologije i povijesti. Studenti ističu kako im je sažimanje neophodno u studiju prigodom pripremanja ispita i kolokvija, međutim da se za to neki ispitanici ne osjećaju sigurnima. Evo izdvojenih studentskih zapisa:

- Vrlo je teško prikazati sadržaj, pogotovo dužega teksta, na uopćenoj razini te izdvojiti samo ono najvažnije. U osnovnoj i srednjoj školi sažimanje mi je bilo izuzetno teško, no tijekom studiranja se često tražilo pisanje sažetaka pa smatram da sam sažimanje dosta uvježbala. Na ovoj razini obrazovanja za pisanje seminarskih radova za filozofiju vrlo je važan sažetak, odnosno sažimanje osnovnih problema o kojima se govori u nekome članku ili knjizi. Smatram da je vježba sažimanja vrlo korisna jer ponekad ne možemo zapamtiti sve informacije iz nekoga teksta, ali ako smo ga saželi, te informacije ostaju dugoročno. Nakon puna tri mjeseca sažimanja znanstvenih članaka jedanput tjedno, mogu reći kako sam ovu strategiju dobro uvježbala. Sada, na kraju semestra, uviđam i rezultate korištenja sažimanja kao strategije čitanja. Smatram, a tomu i svjedočim, kako su informacije iz sažetih tekstova u mom pamćenju dugoročno zapisane.
- Strategiju sažimanja najčešće koristim tijekom čitanja određenih znanstvenih članaka ili literature. Često selektivno podcrtam dva/tri najvažnija podatka iz pročitana teksta te napravim sažetak. Priznajem, na ovoj strategiji još moram poraditi.

Nikada dosta vježbe sažimanja. To su pokazala iskustva rada s učenicima osnovne škole na sažetom prepričavanju pročitanih priča i s učenicima srednje škole na pisanju sažetaka. O potrebi za vježbama sažimanja na studiju najbolje govore prethodno izdvojeni studentski zapisi. Bez obzira na to što se o sažimanju već pisalo u literaturi (usp. Kissner, 2006; Šamo, 2011: 187–202; Visinko, 2014: 109–111), toj strategiji valja posvetiti više pozornosti.

Zaključak

Kvalitativnom analizom rezultata istraživanja primjene strategija čitanja na uzorku studenata nastavnickoga jednopredmetnoga i dvopredmetnoga diplomskog studija kroatistike upućuje se na provjeru dosadašnje prakse poučavanja čitanja u cijeloj odgojno-obrazovnoj okomici. Konkretni primjeri prikazani u ovome radu potiču rasprave o primjeni svake od strategija čitanja. Ponajprije bi trebalo uvelike poraditi na osvješćivanju primjene svake strategije čitanja kako bi svim subjektima nastavnoga procesa bilo jasno čemu koja strategija pridonosi, što se može očekivati u vezi sa svakom konkretnom njezinom primjenom i kako pratiti udio primjene pojedine strategije u učenju, odnosno studiranju. Dobiveni su se rezultati izložili slijedom učestalosti i učinkovitosti pojedine strategije. U središtu su pozornosti gledišta studenata. Na temelju prikazanih i analiziranih rezultata u zaključku se izdvajaju prijedlozi mogućih istraživanja.

Prvo istraživanje koje se predlaže odnosi se na primjenu prethodnoga znanja u proučavanju stručne ispitne literature. Drugo se istraživanje odnosi na oblikovanje pitanja i njihovu pojavnost s gledišta razina (rekognitivna, reproduktivna, rekonstruktivna, produktivna; objektivnoga tipa, esejskoga tipa) u udžbenicima, vježbenicama i ispitima. Treće se istraživanje odnosi na određivanje ideje tijekom interpretacije književnih djela u školskoj praksi.

Navedena su, dakle, tri moguća istraživanja da bi se istaknuti problemi mogli primjereno rješavati. Konkretnim bi se pokazateljima još bolje utvrdile prednosti i nedostaci u primjeni određenih strategija čitanja (i učenja). Nadalje, valjalo bi poraditi na strategijama predviđanja, pregledavanja teksta i nadgledanja vlastitoga čitanja. Nadasve je potrebno vrlo sustavno i temeljito baviti se ustrojem teksta i sažimanjem kao dvjema najzahtjevnijim strategijama čitanja. Vjerojatno je da će rezultati ovoga mikroistraživanja i njegove kvalitativne analize potaknuti i druga pitanja koja bi se mogla istražiti na nekim ili na svim stupnjevima odgoja i obrazovanja. Istraživanjima učitelja/nastavnika i metodičara te ostalih stručnjaka koji se zanimaju za strategije čitanja u poučavanju mogu se pridružiti i studenti svojim seminarskim i diplomskim radovima. Tako će se obogatiti praktična metodička literatura iz svih nastavnih područja Hrvatskoga jezika te, pretpostavlja se, i ostalih predmeta.

Literatura

- Car Matutinović, Ljerka. 1991. *Odjeci pjesničke riječi: razgovori*. Školska knjiga. Zagreb.
- Čudina-Obradović, Mira. 2014. *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja*. Golden marketing-Tehnička knjiga. Zagreb.
- Grosman, Meta. 2010. *U obranu čitanja: čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Prevela Anita Peti-Stantić. Algoritam. Zagreb.
- Gudelj-Velaga, Zdenka. 1990. *Nastava stvaralačke pismenosti*. Školska knjiga. Zagreb.
- Kissner, Emily. 2006. *Summarizing, Paraphrasing and Retelling: Skills for Better Reading, Writing and Test Taking*. Heinemann. Portsmouth, NH. https://nanopdf.com/download/summarizing-paraphrasing-and-retelling_pdf (pristupljeno 1. ožujka 2023.)
- Peti-Stantić, Anita. 2019. *Čitanjem do (spo)razumijevanja – od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Ljevak. Zagreb.
- Poučavanje čitanja u Europi: Konteksti, politike i prakse. 2011. Europska komisija. Mreža Eurydice. Bruxelles. http://publications.europa.eu/resource/cellar/cb864934-0f5a-4984-bd56-51a8b9d44cfa.0002.02/DOC_1 (pristupljeno 1. ožujka 2023.)
- Pšihistal, Ružica. 2020. „Prava teksta. Neograničena semioza i granice tumačenja – Tragom semiotike Umberta Eca“. *Anafora: Časopis za znanost o književnosti*. Vol. 7. No. 2. 477–501.
- Rosandić, Dragutin. 2005. *Metodika književnog odgoja*. Školska knjiga. Zagreb.
- Solar, Milivoj. 1974. *Ideja i priča*. Liber. Zagreb.
- Solar, Milivoj. 2004. *Ideja i priča*. Golden marketing-Tehnička knjiga. Zagreb.
- Šamo, Renata. 2011. „Naslov? Koji naslov?“ *Dijete i jezik danas: dijete i tekst: zbornik radova s međunarodnoga znanstvenoga skupa*. Ur. Irena Vodopija i Dubravka Smajić. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera i Učiteljski fakultet. Osijek. 187–202.
- Težak, Stjepko. 1996. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika*. Knjiga 1. Školska knjiga. Zagreb.
- Visinko, Karol. 2010. *Jezično izražavanje u nastavi Hrvatskoga jezika. Pisanje*. Školska knjiga. Zagreb.
- Visinko, Karol. 2014. *Čitanje – poučavanje i učenje*. Školska knjiga. Zagreb.
- Wolf, Maryanne. 2019. *Čitatelju, vrati se kući: Čitateljski mozak u digitalnom svijetu*. Prevele Anita Peti-Stantić i Vedrana Gnjidić. Ljevak. Zagreb.

THE APPLICATION OF READING STRATEGIES IN TEACHING AND LEARNING CROATIAN LANGUAGE AND LITERATURE

The aim of the study is to investigate the use of reading strategies in Croatian language teaching in elementary schools, secondary schools, and in higher education. In line with prior studies (Visinko, 2014), the following strategies were analysed: using prior knowledge, assessing reading comprehension, creating visual representations, answering questions, deducing conclusions, interpreting texts, asking questions, identifying main ideas, identifying text structure, summarizing, predicting, previewing, and reading collaboratively. The participants comprise elementary and secondary pupils, and university students. For the purpose of this paper, we mainly focus on the responses of students in the Master's in Teaching Croatian Language and Literature programme, prospective teachers of Croatian language and literature, as they have a complex understanding of readings strategies and have suggested introducing changes with respect to strategy teaching and development. In recent years, language learning strategies, specifically, reading and writing strategies, have received significant attention in teacher education programmes, where students learn about language learning strategies, practice using them, and write seminar papers and master's theses on the topic. This study discusses the use of reading strategies, offers insights into findings from student theses research on reading strategies, and provides examples of activities to promote the development of reading strategies. The examples include both literary and non-literary texts, which can be used in the school subject Croatian language. The results indicate the need to introduce more strategy development activities which will raise pupils' and students' awareness of the use of reading strategies.

Key words: reading strategies, teaching croatian language and literature, learning croatian language and literature

Božica VUIĆ – Vendi FRANČ – Alenka MIKULEC

PRIMJENA METAKOGNITIVNIH STRATEGIJA BUDUĆIH UČITELJA PRI ČITANJU TISKANIH I DIGITALNIH TEKSTOVA

Promjene izazvane pandemijom bolesti COVID-19, prirodne katastrofe i procesi digitalne revolucije značajno su utjecali na način života, što se nužno odrazilo i u segmentu odgoja i obrazovanja. Cilj je ovoga istraživanja bio ispitati postoji li razlika u primjeni metakognitivnih strategija čitanja pri čitanju tiskanih i digitalnih tekstova. Istraživanjem je obuhvaćeno 112 studenata integriranoga prijediplomskog i diplomskog sveučilišnoga učiteljskog studija. U istraživanju su korišteni: 1) polustrukturirani upitnik kojim su prikupljeni demografski podatci i stavovi o čitanju tiskanih i digitalnih tekstova te prilagođeni upitnik o metakognitivnim strategijama čitanja (SORS, Mokhtari, Sheorey, 2002), kojim su prikupljeni podatci o mogućim strategijama poučavanja čitanja u kontaktnoj nastavi i nastavi na daljinu i 2) polustrukturirani intervju koji je proveden s dijelom od ukupnoga broja ispitanika (N = 30), a s ciljem utvrđivanja percipirane uporabe metakognitivnih strategija čitanja digitalnih i tiskanih tekstova. Rezultati su pokazali da ispitanici radije čitaju tiskane tekstove (Hi kvadrat test ($X^2(2, 112) = 90,93, p = ,000$), i u značajnijoj mjeri prepoznaju prednosti ovih tekstova. Utvrđeno je i da većina ispitanika podjednako primjenjuje metakognitivne strategije pri čitanju tiskanih i digitalnih tekstova, iako su dobivene vrijednosti pri čitanju tiskanih tekstova ($t(29) = 2,74, p = ,010$) statistički značajno više od vrijednosti dobivenih pri čitanju digitalnih tekstova.

Ključne riječi: metakognitivne strategije čitanja, tiskani tekstovi, digitalni tekstovi

Uvod

U suvremenome svijetu obilježenome brojnim promjenama, tehnološkim napretkom i brzim protokom različitih informacija čitanje je *conditio sine qua non* djelovanja jer se informacije najčešće usvajaju upravo čitanjem. U dosadašnjim promišljanjima o čitanju (Jelaska, 2005; Pavličević-Franić, 2005) čitanje se definira kao jedna od jezičnih djelatnosti, odnosno kao jezična vještina. Shvaćanje čitanja kao jezične vještine podrazumijeva usvojenost abecednoga koda, znanje o svijetu, pisanoj riječi i razvijanje sposobnosti razumijevanja pročitanoga. Cilj poučavanja čitanja jest čitanje s razumijevanjem (Čudina-Obradović, 2014), a to, prema Kolić-Vehovec (2013) znači sposobnost ekstrakcije i konstrukcije značenja uz interaktivnu uključenost s tekstom. Takva osobita vrsta literarne komunikacije (Rosandić, 2005) kojom su obuhvaćeni književni i neknjiževni tekstovi predmnijeva proces dubinskoga čitanja koje je prema Peti-Stantić (2019) strpljivo i promišljeno ljuštenje semantičkih slojeva kako bi se dostigla viša razina razumijevanja pročitanoga. Upravo zbog činjenice da je riječ o „sporom i složenom procesu” u suvremenome svijetu u kojem je *brzina temeljna vrlina*, „dubinsko je čitanje najugroženija vrsta” (Peti-Stantić, 2019: 109). Osim što je jedan od načina na koji dolazimo do informacija, čitanje je i izvor zabave, ugone i *estetske naslade* (Rosandić, 2005; Peti-Stantić, 2019).

Promijenjena slika svijeta na početku trećega desetljeća 21. stoljeća uzrokovana je pandemijom bolesti COVID-19, prirodnim katastrofama i intenzivnim procesima digitalne revolucije. Navedeni procesi odrazili su se na svekolike načine života suvremenoga čovjeka, pa i na način učenja, poučavanja i istraživanja odgojno-obrazovnoga procesa. U kontekstu izvođenja nastave na daljinu (*online* nastava) i prisutnosti digitalnih sadržaja i alata u nastavnim i izvannastavnim oblicima, može se promišljati o odnosu knjige u tradicionalnome (tiskanome) i digitalnome obliku. Prema UNESCO-u tiskana knjiga je „neperiodična publikacija koja bez korica ima najmanje 49 stranica, objavljena je u određenoj zemlji i dostupna je javnosti“ (Ćurković, 2016: 9). Kada se govori o digitalnoj knjizi odnosno digitalnome tekstu uopće, onda se može govoriti o tekstu koji se čita pomoću različitih uređaja kao što su tablet, pametni telefon, računalo, prijenosno računalo i dr., o tekstu koji je nastao digitalizacijom tiskane knjige ili pak o inačici teksta bez analognoga oblika – „born digital” (Ćurković, 2016). Prema rezultatima PISA istraživanja koje je provedeno u proljeće 2018. (dakle, neposredno prije početka pan-

demije i sveobuhvatne primjene nastave na daljinu) i kojim je obuhvaćeno 6609 ispitanika iz 179 srednjih i 4 osnovne škole u Republici Hrvatskoj „nešto više od trećine učenika čita knjige u tiskanom obliku, oko petine učenika čita knjige u digitalnom obliku, dok ih 15 % čita podjednako u oba formata” (Markočić Dekanić i sur., 2019: 12). S obzirom na to da je riječ o pretpandemijskoj godini, rezultati koji pokazuju da se većina ispitanika opredjeljuje za tiskane tekstove očekivani su. Stanić i Jelača (2017) u svojem istraživanju provedenome na uzorku od 262 osnovnoškolskih i srednjoškolskih učenika izvještavaju o sličnim rezultatima vezanim uz omjer čitanja tiskanih i digitalnih tekstova. Međutim, autori u zaključku navode: „Premda su tiskane knjige, novele, novine, časopisi, enciklopedije, stripovi, još uvijek zanimljivi učenicima, nalazi upućuju na novu generaciju učenika informacijskog doba, koji sve više čitaju ‘s ekrana’. Na budući pravac razvoja novih medija, pa i knjižnica, upućuje podatak kako bi približno petina učenika više čitali kada bi knjige bile dostupne u elektronskim izdanjima” (Stanić, Jelača, 2017: 196).

S obzirom na sve veću rasprostranjenost digitalnih tekstova, istraživači su pokušali utvrditi prednosti i nedostatke digitalnih, odnosno tiskanih tekstova. Badurina i Serdarušić (2015: 74) navode sljedeće prednosti e-knjige koje su kao najznačajnije prepoznali njihovi ispitanici, sveučilišni studenti: lagan pristup (od kuće, iz studentskoga doma ili s fakulteta), brzo i jednostavno pretraživanje knjige, nije potrebno posuđivati i fizički odlaziti po knjigu u knjižnicu, mogućnost držanja više knjiga na jednome uređaju, mogućnost kopiranja i lijepljenja (engl. *copy-paste*) teksta, mogućnost preuzimanja teksta s *torrenta* ili sličnih servisa, pristup istoj knjizi/sadržaju s više uređaja i jednostavno *online* referenciranje. Nedostatci koji su najčešće prepoznati u istome istraživanju poteškoće su pri dugotrajnijemu čitanju s ekrana (zamor očiju, glavobolje i sl.), nedostatak doživljaja čitanja (nedostatak fizičkoga dodira papira pod prstima), previsoka cijena uređaja (e-čitač, tablet) na kojemu se čita, nedostatak e-knjiga na hrvatskome jeziku i problem nepouzdanosti *online* pristupa i preuzimanja. Iako su u navedenome istraživanju opisani nedostatci e-knjige, kao tek jednoga od oblika digitalnoga teksta, pretpostavka je da bismo iste ili slične prednosti i nedostatke mogli pripisati i ostalim digitalnim tekstovima.

Aktivno sudjelovanje u čitanju te aktivnome i interaktivnome procesu literarnoga komuniciranja (Šamo, 2014) podrazumijeva primjenu strategija učenja odnosno čitanja. Prema jednoj od definicija strategije čitanja svjesni su i namjerni postupci kojima se čitatelji koriste u svrhu konstruiranja značenja i razumijevanja teksta kada dolazi do prekida u razumijevanju (Kletzien, 1991; Paris i sur., 1996; Grabe, 2009). Ovi postupci pomažu „u razumijevanju riječi i rečenica, u zapamćivanju bitnih podataka ili u prerađivanju obavijesti koje iz teksta povezujemo s postojećim znanjem i obrascima pohranjenima u dugoročnome pamćenju” (Visinko, 2014: 268). Pritom je važno znati kako, kada i gdje primijeniti određene strategije (Paris i sur., 1984), ali i koristiti se učinkovitim strategijama budući da se prema tome razlikuju daroviti od prosječnih učenika (Čudina-Obradović, 2003). U literaturi nalazimo brojne klasifikacije strategija učenja, ali i čitanja, no najčešća je ona na kognitivne, metakognitivne, društvene i afektivne (Oxford, 1999; O’Malley, Chamot, 1990).

Metakognitivne strategije čitanja namjerne su i pomno planirane tehnike koje omogućuju nadgledanje i upravljanje procesom čitanja i razumijevanja (Sheorey, Mokhtari, 2001), a povezuju se sa sposobnostima višega stupnja (O’Malley, Chamot, 1990; Cohen i sur., 1996), odnosno omogućuju pojedincu da razmišlja o svojim znanjima i postupcima te da kontrolira i po potrebi mijenja proces učenja. O’Malley i suradnici (1985a, 1985b) utvrdili su da učenici na višem stupnju znanja izjavljuju da se u većoj mjeri koriste metakognitivnim strategijama. Također, prema Kolić-Vehovec (2013) da bi razumio pročitani tekst, čitatelj aktivira metakognitivnu svijest koja predmnijeva i metakognitivno znanje odnosno znanje o različitim postupcima i aktivnostima kojima se svjesno koristi tijekom čitanja kao što su planiranje, nadgledanje, evaluiranje i upotreba dostupnih informacija. Osim toga važno je i aktiviranje prethodnoga znanja za razumijevanje i povezivanje različitih semantičkih slojeva teksta.

Bez obzira na različita polazišta u definiranju i klasifikaciji strategija čitanja, zajedničko je stajalište da primjena strategija čitanja, posebno metakognitivnih strategija, može doprinijeti uspješnijemu čitanju, odnosno učenju jer utječe na bolje razumijevanje pročitana. Nadalje, psiholozi naglašavaju važnost pozitivnoga prijenosa znanja i vještina iz jednoga područja u drugo, odnosno postojeća znanja mogu olakšati usvajanje novih (Howe, 2002), ali isto tako usvajanje novih nastavnih sadržaja može olakšati razumijevanje prethodno usvojenih informacija (Vizek Vidović i sur., 2003).

U *Metodičkome priručniku* (2019) definirane su strategije čitanja primjerene za poučavanje učenika u primarnome obrazovanju kao što su primjerice: određivanje cilja čitanja, pregled nadolazećega teksta (naslova,

podnaslova, slika, teksta u cjelini) kako bi se dobio dojam o strukturi i sadržaju teksta, predviđanje (korištenje postojećim znanjima za predviđanje sadržaja i provjeru razumijevanja), podcrtavanje i bilježenje ključnih pojmova na marginama tijekom čitanja, pregledavanje već pročitanaoga teksta, vraćanje na dijelove teksta koje učenik nije razumio, parafraziranje (prepričavanje informacija ili ideja u tekstu), analiziranje i sažimanje (izdvajanje bitnoga od nebitnoga, utvrđivanje glavne ideje, organiziranje i izražavanje važnih ideja), povezivanje informacija iz teksta s iskustvom i znanjima iz drugih područja.

Prema Rončević Zubković i suradnicima (2016) implementacija različitih tehnologija utječe i na promjene u odgoju i obrazovanju kojima je cilj motivirati učenike i studente za aktivno učenje. S obzirom na to zanimali su nas stavovi budućih učitelja o primjeni metakognitivnih strategija čitanja tiskanih i digitalnih tekstova. Osim toga poučavanje strategija čitanja u primarnome obrazovanju i primjena metakognitivnih strategija u kontekstu nastave na daljinu osobit je metodički izazov o kojemu do sada, prema nama dostupnim izvorima, nema relevantnih istraživanja stoga je provedeno istraživanje kako bi se ispitali stavovi budućih učitelja o ovom pitanju.

1. Istraživanje

Cilj istraživanja bio je utvrditi stavove ispitanika prema čitanju tiskanih i digitalnih tekstova. Osim navedenoga zanimalo nas je i koriste li se ispitanici različitim metakognitivnim strategijama čitanja kada čitaju tiskane i digitalne tekstove te koje bi strategije čitanja poučavali tijekom kontaktne nastave i nastave na daljinu.

Definirane su sljedeće hipoteze:

H1: Ispitanici radije čitaju tiskane tekstove i u većoj mjeri prepoznaju prednosti ovih tekstova u odnosu na digitalne tekstove.

H2: Ispitanici se podjednako koriste istim metakognitivnim strategijama čitanja pri čitanju tiskanih i digitalnih tekstova.

H3: Ispitanici bi se pri poučavanju čitanja koristili istim ili sličnim metakognitivnim strategijama tijekom kontaktne nastave i nastave na daljinu.

1.1. Ispitanici

Istraživanje je provedeno u dvije faze. U prvoj je fazi sudjelovalo 112 studenata i studentica 3., 4., i 5. godine integriranoga prijediplomskoga i diplomskoga sveučilišnoga učiteljskog studija. Za drugu je fazu od ukupnoga broja ispitanika odabrana manja skupina studenata i studentica ($N = 30$) 4. i 5. godine istoga studija. Distribucija ispitanika u ovome istraživanju pokazuje dominaciju ispitanica ($N = 108$ studentica; $N = 4$ studenta u prvoj fazi i $N = 27$ studentica i $N = 3$ studenta u drugoj fazi istraživanja). Prosječna je dob ispitanika $M = 22,54$ ($SD = 1,52$).

1.2. Instrumenti i postupak

U prvoj su fazi istraživanja ispitanici ispunili polustrukturirani anonimni upitnik koji im je bio dostupan kao *online* Google obrazac. Ovim su upitnikom prikupljeni demografski podatci o ispitanicima, podatci o učestalosti čitanja tekstova u tiskanome i digitalnome obliku i o mogućoj primjeni metakognitivnih strategija u poučavanju čitanja u kontaktnoj nastavi i u nastavi na daljinu. Za utvrđivanje primjene metakognitivnih strategija čitanja pri poučavanju korištene su čestice prilagođene inačice upitnika o metakognitivnim strategijama čitanja odraslih ispitanika (SORS, Mokhtari, Sheorey, 2002).

U drugoj je fazi istraživanja proveden polustrukturirani *online* intervju (Brauer, Korhonen, Siklander, 2019) pomoću kojega su prikupljeni podatci o percipiranoj uporabi metakognitivnih strategija pri čitanju tiskanih i digitalnih tekstova (prema prilagođenome SORS upitniku (Mokhtari, Sheorey, 2002) i stavovima prema tiskanim i digitalnim tekstovima. U intervjuu su korištena otvorena pitanja, a teme su unaprijed bile određene.

Primjerice: Volite li čitati? Što najviše volite čitati? Zašto? Čitate li ispitnu literaturu u digitalnome ili tiskanome obliku? Zašto? Kada čitate radi opuštanja i zabave, čitate li u digitalnome ili tiskanome obliku? Zašto? Koje su, prema vašemu mišljenju, prednosti digitalnih, a koje tiskanih tekstova? Intervju, koji je trajao 45 minuta, snimljen je i transkribiran, a odgovori ispitanika analizirani su prema definiranim hipotezama. Upitnik SORS u ovome istraživanju čini 28 čestica (dvije su čestice izostavljene iz originalnoga upitnika jer se odnose isključivo na čitanje na stranome jeziku) koje ispitanici procjenjuju prema skali od pet stupnjeva, pri čemu je 1 „Nikada ili gotovo nikada to ne činim.“, a 5 „Činim to uvijek ili gotovo uvijek.“ Srednje vrijednosti dobivene upitnikom pokazuju koliko često ispitanici percipiraju da se koriste metakognitivnim strategijama čitanja, odnosno rezultat 3,5 ili više pokazatelj je značajne uporabe strategija, rezultat između 2,5 – 3,4 označava srednju učestalost, a srednji rezultat 2,4 i manje označava nisku uporabu strategija (Mokhtari, Sheorey, 2002). Primjeri čestica u SORS upitniku su:

Dok čitam, radim bilješke radi lakšega razumijevanja pročitanoga, Prije čitanja letimično pogledam cijeli tekst kako bih utvrdila/utvrdio o čemu se radi u tekstu i Čitam polako i pažljivo kako bih bila sigurna/bio siguran da razumijem što čitam.

Dobiveni su podaci kvalitativni i kvantitativni. Kvantitativni podaci obrađeni su uz pomoć statističkoga paketa SPSS 22.0 za Windows (Statistical Package for Social Sciences), prikazane su frekvencije i mjere centralne tendencije (aritmetička sredina (M) i mjera odstupanja (standardna devijacija (SD)), te rezultati Hi-kvadrat i t-testa. Kvalitativne podatke čini analiza transkripta intervjuja prema definiranim hipotezama.

2. Rezultati i rasprava

Prva se hipoteza odnosila na preferencije ispitanika prema tiskanim, odnosno digitalnim tekstovima. Rezultati upitnika potvrđuju da većina ispitanika radije čita tiskane tekstove (N = 84, f = 75 %). Neki od ispitanika koji su naveli da radije čitaju digitalne (N = 22, f = 19,6 %) ili obje vrste tekstova (N = 6, f = 5,4 %) napomenuli su da je tomu tako „zbog trenutne situacije“, točnije koronavirusa i provođenja nastave na daljinu kao i činjenice da zbog potpunoga zatvaranja (engl. *lockdown*) nije bilo moguće posuđivati knjige u knjižnicama. Rezultati Hi kvadrat testa ($X^2(2, 112) = 90,93, p = ,000$) potvrđuju statistički značajnu razliku između broja ispitanika koji radije čitaju tiskane nego digitalne tekstove.

2.1. Rezultati intervjuja

Analiza polustrukturiranoga intervjuja pokazala je da je za većinu u ovoj skupini ispitanika omjer tekstova 70 – 90 % : 30 – 10 % u korist digitalnih tekstova. Drugim riječima, ovi su podaci djelomično u suprotnosti s kvantitativnim podacima dobivenima u prvoj fazi istraživanja. Stoga smo dodatnim pitanjima u intervjuu pokušali dobiti obrazloženje i saznali da ispitanici kao razlog češće uporabe digitalnih tekstova navode pandemiju, odnosno činjenicu da uglavnom čitaju za potrebe studija, a većina materijala potrebnih za studij tijekom akademske godine 2020./2021. i 2021./2022. u digitalnome je obliku. Ispitanici su naglasili i da je prije pandemije ovaj omjer za većinu bio drugačiji, odnosno da su u znatno većoj mjeri čitali tiskane tekstove. Međutim, dodaju i da, iako digitalni tekstovi uglavnom nisu preferirani oblik teksta, zbog nedostupnosti tiskanih tekstova, nekolicina studenata ipak je povremeno posezala za digitalnim tekstovima, čak i za beletrističkim djelima u digitalnome obliku. Na pitanje o preferencijama vezanima uz čitanje književnih tekstova gotovo svi ispitanici naveli su da svakako takve tekstove radije čitaju u tiskanome obliku. Čak i u vrijeme zatvaranja, kada beletristička djela nisu bila dostupna u knjižnicama, većina ispitanika nisu čitali književne tekstove u digitalnome obliku, već su uglavnom čitali knjige koje su imali kod kuće ili su kupovali tiskane knjige *online*. Rezultati istraživanja koje su Badurina i Serdarušić (2015: 65) proveli također potvrđuju da „studenti u značajno većoj mjeri u e-obliku čitaju znanstvenu, odnosno stručnu ili ispitnu literaturu, nego književnost ili publicistiku“. Dakle, može se zaključiti da studenti, neovisno o pandemiji, preferiraju digitalne tekstove uglavnom za potrebe studija, a rijetko ili gotovo uopće ne kada čitaju iz zadovoljstva.

Zanimalo nas je i koje prednosti i nedostatke tiskanih i digitalnih tekstova ispitanici prepoznaju. Kao najčešće prednosti tiskanih tekstova ispitanici su naveli da im se pri čitanju ovih tekstova lakše koncentrirati pa da

ove tekstove stoga čitaju brže, da bolje i lakše razumiju tiskani tekst, da imaju mogućnost podcrtavanja i vođenja bilježaka, da je tiskani tekst prenosiv i mogu ga čitati bilo gdje, u bilo kojem položaju tijela (ležeći, sjedeći...), da je doživljaj teksta intenzivniji, sadržaj je trajan, sa sigurnošću znaju da je sadržaj točan, tekst je pregledniji i manje se umaraju oči. Navedeno je u skladu s istraživanjima koje navodi Dillon (1992), a koja su, unatoč manjim nedosljednostima, potvrdila da je čitanje s ekrana u pravilu do 30 % sporije nego čitanje tiskanoga teksta. Osim toga rezultati istraživanja koje je proveo Gudinić (2016) pokazuju da čitanje tiskanoga teksta iziskuje znatno manje napora i koncentracije nego čitanje teksta na bilo kojemu ekranu, odnosno digitalnih tekstova.

Kao osnovne prednosti digitalnih tekstova ispitanici su naveli mogućnost prilagodbe veličine slova i jednostavnije dijeljenje tekstova („Ako nekome želimo preporučiti tekst, prosljedimo ga, ne brinemo se o tome hoće li nam ga vratiti kao tiskanu knjigu.“). Iz prikazanih se rezultata može zamijetiti da su ispitanici naveli znatno veći broj prednosti tiskanih tekstova, što dodatno ide u prilog njihovoj preferenciji za ovu vrstu teksta. Među najznačajnijim nedostacima tiskanih tekstova ispitanici su naveli nemogućnost pravovremenoga ažuriranja podataka (npr. enciklopedije; *online* se brže ažurira), mogućnost fizičkih oštećenja, (ne)dostupnost u knjižnicama (često postoji samo jedan primjerak) te činjenicu da ako žele posjedovati knjigu moraju ju kupiti, a onda se pojavljuje problem dostupnosti i cijene koja je često visoka, naročito za studentsku populaciju. Nedostaci digitalnih tekstova koje su naveli ispitanici češće je i jače umaranje očiju, manje izražen doživljaj teksta (djela) i činjenica da se češće moraju više puta vraćati na isti tekst zbog nedostatka ili smanjene koncentracije. Dio ispitanika naglašava da upravo dostupnost različitih izvora informacija tijekom čitanja digitalnih tekstova utječe na smanjenu koncentraciju pri čitanju. Navedene se prednosti i nedostaci digitalnih tekstova u velikoj mjeri poklapaju s onima koje navode Badurina i Serdarušić (2015), a koji su spomenuti u uvodnome dijelu ovoga rada.

Dobiveni rezultati potvrđuju prvu hipotezu (H1), odnosno ispitanici su potvrdili da radije čitaju tiskane tekstove, kao i da u značajnijoj mjeri prepoznaju prednosti tiskanih tekstova u odnosu na digitalne.

2.2. Primjena metakognitivnih strategija pri čitanju tiskanih i digitalnih tekstova – rezultati intervjua

Druga je pretpostavka bila da se ispitanici podjednako koriste istim metakognitivnim strategijama čitanja pri čitanju tiskanih i digitalnih tekstova. S obzirom na to da se radi o malome broju ispitanika ($N = 30$), rezultati su obrađeni uglavnom kvalitativno, ali izračunate su i prosječne vrijednosti kao i moguće razlike u primjeni metakognitivnih strategija pri čitanju tiskanih i digitalnih tekstova (*t*-test za zavisne uzorke). Ukupne prosječne vrijednosti rezultata SORS upitnika o primjeni metakognitivnih strategija čitanja su $M = 3,74$ ($SD = 0,43$) za tiskane i $M = 3,62$ ($SD = 0,39$) za digitalne tekstove, što pokazuje značajnu i visoku uporabu ovih strategija pri čitanju objiju vrsta tekstova. *T*-testom za zavisne uzorke potvrđena je statistički značajna razlika u ukupnim prosječnim vrijednostima dobivenima za primjenu metakognitivnih strategija u korist tiskanih tekstova ($t(29) = 2,74$, $p = ,010$). Primjena strategija analizirana je i na način da su uspoređene srednje vrijednosti pojedinačnih strategija navedenih u SORS upitniku pri čemu je utvrđeno da su za čak 24 od ukupno 28 strategija srednje vrijednosti bile nešto više za tiskane tekstove. Također, 7 najviše i 6 od 7 najniže rangiranih strategija iste su za tiskane i digitalne tekstove, što zapravo potvrđuje da, iako je uporaba strategija viša za tiskane tekstove, većina ispitanika navela je da se uglavnom koriste sličnim metakognitivnim strategijama pri čitanju tiskanih i digitalnih tekstova. Analiza najčešće korištenih strategija pokazuje da se zapravo radi o strategijama koje su podjednako učinkovite neovisno o vrsti teksta, npr. „Pokušavam upotrijebiti svoja znanja kako bih razumjela/razumio što čitam.“; „Prije čitanja pregledam tekst kako bih uočila/uočio osobine teksta kao što je dužina, organizacija i naslov.“ Dobiveni su rezultati u skladu s pretpostavkom o pozitivnome prijenosu znanja i vještina (Howe, 2002; Vizek Vidović i sur., 2003).

Iz navedenoga proizlazi da je druga hipoteza (H2) djelomično potvrđena jer rezultati pokazuju da se ispitanici podjednako koriste istim strategijama pri čitanju tiskanih i digitalnih tekstova, što je posebno vidljivo iz rezultata najviše i najniže rangiranih strategija koje su gotovo identične pri čitanju objiju vrsta tekstova. Međutim, rezultati su također pokazali da se ispitanici ipak u statistički značajno većoj mjeri koriste strategijama pri čitanju tiskanih tekstova.

2.3. Primjena metakognitivnih strategija pri poučavanju – rezultati intervjua i upitnika

Na kraju, s obzirom na to da su ispitanici budući učitelji, intervjuom se pokušalo utvrditi koja su stajališta ispitanika o poučavanju i čitanju obiju vrsta tekstova. Stoga su upitani bi li radije poučavali čitanje kontaktno ili na daljinu. U skladu s našim očekivanjima sudionici intervjua izjavili su da preferiraju kontaktno poučavanje („Uvijek uživo radi svih prednosti koje pruža tiskani tekst – bolje razumijevanje, koncentracija, doživljaj djela.“), ali ne isključuju i mogućnost korištenja nekih od prednosti digitalnih alata („Ponekad bih koristila digitalni tekst, ali dokle god imam tekst u tiskanome obliku, njemu dajem prednost.“).

U daljnjemu procesu istraživanja pokušalo se utvrditi i kojim bi se metakognitivnim strategijama čitanja ispitanici koristili pri poučavanju tijekom kontaktne nastave i nastave na daljinu. Sudionici su trebali od 28 metakognitivnih strategija čitanja navedenih u SORS upitniku odabrati tri strategije koje smatraju najučinkovitijima pri poučavanju u kontaktnoj nastavi i isti broj strategija koje su prema njihovu mišljenju najučinkovitije tijekom nastave na daljinu. Zbog prevelike disperzije odgovora nije bilo moguće primijeniti statističke testove za izračun razlika između metakognitivnih strategija čitanja koje su ispitanici naveli kao najučinkovitije pri poučavanju u kontaktnoj nastavi i nastavi na daljinu. Međutim, izračunate su frekvencije iz kojih proizlazi da bi se najveći broj ispitanika ($N = 29$, $f = 25,9\%$) koristio trima istim strategijama u oba oblika poučavanja, 21 ispitanik/ispitanica ($f = 18,8\%$) koristili bi se dvjema istim strategijama, a 8 ispitanika ($f = 7,1\%$) koristili bi se barem jednom istom strategijom pri poučavanju u kontaktnoj nastavi i nastavi na daljinu, dok čak 28 ispitanika ($f = 25\%$) nije odgovorilo na ovo pitanje ili su naveli samo strategije za jedan od ispitanih oblika poučavanja. Neke od najčešće navedenih metakognitivnih strategija kojima bi se ispitanici koristili pri poučavanju čitanja, a u svrhu boljšeg razumijevanja pročitanoa u kontaktnoj nastavi su: ponovno čitanje teksta kada postane pretežak ($N = 38$, $f = 33,9\%$); vođenje bilježaka tijekom čitanja ($N = 29$, $f = 25,9\%$); podcrtavanje ili zaokruživanje podataka u tekstu koji pomažu pri zapamćivanju ($N = 28$, $f = 25\%$); kada tekst postane težak, čitanje naglas kao pomoć pri razumijevanju pročitanoa ($N = 24$, $f = 21,4\%$); polako i pažljivo čitanje i bolje razumijevanje pročitanoa ($N = 18$, $f = 16,1\%$). Među strategijama koje su ispitanici naveli za poučavanje čitanja na daljinu najčešće su: ponovno čitanje teksta kada postane pretežak ($N = 27$, $f = 24,1\%$); vođenje bilježaka tijekom čitanja ($N = 23$, $f = 20,5\%$); korištenje pomoćne građe (npr. rječnik) za pomoć pri razumijevanju pročitanoa ($N = 22$, $f = 19,6\%$); kada tekst postane težak, čitanje naglas kao pomoć pri razumijevanju pročitanoa ($N = 20$, $f = 17,9\%$); podcrtavanje ili zaokruživanje podataka u tekstu koji pomažu pri zapamćivanju ($N = 20$, $f = 17,9\%$). Usporedbom ovih strategija može se uočiti da su neke strategije iste za kontaktno poučavanje i poučavanje na daljinu, što samo po sebi nije loše jer su u pitanju strategije korisne pri poučavanju čitanja u oba okruženja. Ovo su prepoznali i sami ispitanici:

„Ostavila bih iste strategije jer ih smatram učinkovitima i kada je nastava na daljinu u pitanju. Korištenje rječnika za traženje nepoznatih riječi, stvaranje predodžbi (vizualizacija), čitati polako i pažljivo. Korištenjem rječnika učenici se upoznaju s novim riječima što širi njihov vokabular i pomaže pri razumijevanju pročitanoa. Stvaranje predodžbi pomaže pri dosjećanju, a pažljivim čitanjem učenici bolje razumiju tekst“.

Međutim, uočene su i određene razlike, što zapravo pokazuje da su ispitanici uglavnom svjesni da je okruženje u kojemu se čita odnosno poučava čitanje važno za odabir odgovarajuće strategije. Također, zanimljivo je i da su ispitanici, iako su im strategije koje su trebali navesti pri poučavanju bile ponuđene, navodili i neke od metoda i strategija poučavanja koje nisu bile ponuđene, ali s kojima su se očito susreli na metodičkim kolegijima, prvenstveno kroz kolegije vezane uz Metodiku hrvatskoga jezika. Neki od primjera koje su ispitanici naveli za poučavanje na daljinu su:

„Motivacija, volja i upornost, samo što trebaju u nastavi na daljinu biti pojačane, te se treba više na njima raditi.“
„Korištenje rječnika, analiza pročitanoa i određivanje tempa čitanja.“ „Svatko sebi individualno određuje tempo jer je slobodniji s vremenom, važno je da koriste rječnik jer nemaju izravan kontakt s učiteljicom koja bi im mogla objasniti nepoznatu riječ i sl.“ „Pisanje bilješki, čitanje naglas, ponovno čitanje radi boljšeg shvaćanja.“ „[...] samo je tu možda potrebno još više koncentracije, budući da su učenici sada prisiljeni biti na kompjuterima itd. i vjerujem da ih to lako ometa“.

Također je zamijećeno da su neki od ispitanika svjesni posebnosti i poteškoća s kojima su suočeni učenici mlađe osnovnoškolske dobi u nastavi na daljinu:

„[...] Prigodne su u situaciji kada je dijete samo i ne može se nužno u trenutku obratiti nekome za pomoć.”

S ovim strategijama učenici najlakše mogu sami učiti novo gradivo s obzirom na to da nastava na daljinu nije kvalitetna za djecu od 1. do 4. razreda osnovne škole.”

Primjeri koje su ispitanici naveli kao metode i strategije koje bi koristili pri poučavanju u kontaktnoj nastavi, a koje nisu bile navedene u upitniku su: provjera, postavljanje pitanja, bilježenje nepoznatih riječi, podcrtavanje riječi ili više riječi u tekstu, čitanje kraćih tekstova koji su učenicima zanimljivi ili izabiranje ulomka određene knjige kako bi učenike zainteresirali za čitanje i potaknuli ih da pročitaju tu knjigu do kraja te upoznavanje s novim riječima, njihovo izdvajanje i objašnjavanje te provjera razumijevanja i analiza nepoznatih riječi. Važnost riječi i njihova pravilnoga uvježbavanja i usvajanja za uspješno ovladavanje jezičnome djelatnošću čitanja naglašavaju i Visinko (2014) i Peti-Stantić (2019).

Dakle, na temelju navedenoga može se zaključiti da, iako su neki ispitanici navodili iste strategije čitanja kojima bi se koristili pri poučavanju tijekom kontaktne nastave i nastave na daljinu, većina bi se ipak koristila različitim strategijama i tehnikama, odnosno metodama čitanja ovisno o kontekstu poučavanja. Međutim, kako je već navedeno, strategije koje su ispitanici odabrali za poučavanje u oba konteksta, uistinu uglavnom i jesu primjerene poučavanju čitanja kontaktno i na daljinu i u skladu su s već spomenutom pretpostavkom o pozitivnome prijenosu znanja i vještina (Howe, 2002; Vizek Vidović i sur., 2003). Važno je napomenuti i da postoje određene razlike između metakognitivnih strategija čitanja za koje su ispitanici najčešće naveli da ih sami koriste i onih koje bi većina koristila pri poučavanju. Navedeno potvrđuje da su ispitanici svjesni da primjena strategija ne ovisi samo o kontekstu već i dobi učenika i razlogu zbog kojega se čita, što potvrđuju i odgovori nekih ispitanika:

„U primarnome obrazovanju važno je da djeca uče nove riječi i da proširuju svoje znanje, čitanje s razumijevanjem, a ne letimično, uz čitanje bilo kakvog teksta time vježbaju svoje čitanje i postaju bolji čitatelji.”

„Djeca u tim godinama trebaju najviše pažnje obratiti na samo čitanje jer onda tek uče čitati, pa se onda usredotočiti na sadržaj.”

Prije samoga zaključka nužno je navesti neka od ograničenja provedenoga istraživanja. Dobiveni se podatci uglavnom temelje na samoiskazu i samopercepciji ispitanika, odnosno odgovori se temelje na subjektivnoj procjeni ispitanika. Stoga se za buduća istraživanja preporučuje dodatna provjera strategijskoga ponašanja ispitanika promatranjem i/ili primjenom dodatnih instrumenata istraživanja. Važno je naglasiti i da se u dijelu istraživanja u kojemu su ispitanici navodili kojim bi se strategijama koristili pri poučavanju radi isključivo o njihovim procjenama. Naime, budući da su ispitanici još uvijek studenti, tek završetkom studija bit će moguće utvrditi hoće li se uistinu pri poučavanju koristiti navedenim strategijama. Ono što je također ograničavajuće jest populacija ispitanika koja je gotovo homogena prema spolu. Bilo bi interesantno proširiti istraživanje tako da u njemu bude zastupljeno više ispitanika muškoga spola. Dosadašnja su istraživanja (Kolić-Vehovec, Bajšanski, 2006; Sheorey, 2006; Poole, 2009; Zare, Othman, 2013) pokazala da ispitanice uglavnom značajno više koriste strategije čitanja te bi stoga bilo zanimljivo vidjeti bi li se istraživanjem, u kojemu bi u većoj mjeri bila zastupljena muška populacija, dobili isti rezultati. Još jedno od ograničenja ovoga istraživanja jest i činjenica da je provedeno na prigodnome uzorku i s relativno malim brojem ispitanika koji obuhvaća samo studente Učiteljskoga studija Sveučilišta u Zagrebu. Stoga bi, uz navedene preporuke, buduće istraživanje trebalo obuhvatiti i veći broj studenata različitih profila.

Zaključak

U kontekstu digitalnih promjena može se zaključiti da je čitanje kao jedan od načina primanja informacija u svrhu akademskoga postignuća, ali i zabave, opuštanja i svojevrsnoga bijega od stvarnosti, poprimilo novi oblik. Rezultati istraživanja potvrđuju da naročito zbog trenutačne situacije (pandemija i potres) sve se više i češće čitaju digitalni tekstovi, ali da je preferirani način čitanja, naročito pri čitanju iz užitka, ipak tiskani tekst – knjiga. Neki od razloga zašto je tomu tako su: čitati možemo gdje želimo, knjigu možemo „osjetiti“, prolistati, knjiga ima i svoj osobit miris (naročito nova knjiga). Kao najznačajniji aspekti uspješnoga čitanja i razumijevanja pročitanaoga najčešće se spominju strategijska svjesnost i kontinuirano nadgledanje procesa razumijevanja (Kolić-Vehovec, Bajšanski, 2001; Sheorey, Mokhtari, 2001; Visinko, 2014; Peti-Stantić, 2019), odnosno naglašava se važnost metakognitivnih strategija čitanja. Rezultati provedenoga istraživanja pokazali su da se ispitanici u većoj mjeri koriste strategijama pri čitanju tiskanih tekstova, ali i da se koriste sličnim strategijama pri čitanju i digitalnih tekstova. Nadalje, većina bi se ispitanika pri poučavanju koristila istim ili sličnim metakognitivnim strategijama čitanja tijekom kontaktne nastave i nastave na daljinu. Ovakvi su rezultati budućih učitelja ohrabrujući jer se uporabom metakognitivnih strategija potiču i razvijaju jezične i komunikacijske kompetencije, što i jest jedan od odgojno-obrazovnih ciljeva učenja i poučavanja u okviru nastavnoga predmeta Hrvatski jezik prema aktualnome kurikulumu. Ako studenti, budući učitelji, primjenjuju strategije čitanja, bez obzira radi li se o tiskanim ili digitalnim tekstovima, onda možemo pretpostaviti da će to znanje prenositi i svojim učenicima i razvijati njihovu čitalačku pismenost i čitateljsku sposobnost.

Literatura

- Badurina, Boris; Serdarušić, Hrvojka. 2015. „Percepcija e-knjige studenata u Hrvatskoj“. *Libellarium*. Vol. 8. Br. 2. Osijek. 65–80.
- Brauer, Sanna; Korhonen, Anne Maria; Siklander, Pirkko. 2019. “Online scaffolding in digital open badge-driven learning”. *Educational Research*. Vol. 61. No. 1. 53–69.
- Cohen, Andrew D.; Weaver, Susan J.; Li, Tao-Yuan. 1996. *The Impact of Strategies-Based Instruction on Speaking a Foreign Language*. Center for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota. <https://carla.umn.edu/strategies/resources/SBImpact.pdf> (pristupljeno 3. siječnja 2022.)
- Čudina-Obradović, Mira. 2014. *Psihologija čitanja*. Golden marketing. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- Čudina-Obradović, Mira. 2003. *Igrom do čitanja: igre i aktivnosti za razvijanje vještine čitanja*. Školska knjiga. Zagreb.
- Ćurković, Katarina. 2016. *Korištenje digitalne knjige u akademskom okruženju u Zadru*. Diplomski rad. <https://zir.nsk.hr/islandora/object/unizd:856> (pristupljeno 7. siječnja 2022.)
- Dillon, Andrew. 1992. “Reading from paper versus screens: a critical review of the empirical literature”. *Ergonomics*. Vol. 35. No. 10. 1297–1326. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00140139208967394> (pristupljeno 14. siječnja 2022.)
- Grabe, William. 2009. *Reading in a Second Language: moving from theory to practice*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Gudinavičius, Arūnas. 2016. “Towards understanding the differences between reading on paper and screen: measuring attention changes in brain activity”. <http://www.libellarium.org/index.php/libellarium/article/view/240> (pristupljeno: 23. siječnja 2022.)
- Howe, Michael, J. A. 2002. *Psihologija učenja*. Naklada Slap. Jastrebarsko.
- Jelaska, Zrinka. 2005. „Jezik, komunikacija i sposobnosti: nazivi i bliskoznačnice“. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*. Vol. 52. Br. 4. Zagreb. 128–138.
- Kolić-Vehovec, Svjetlana. 2013. „Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja“. U: *Čitanje za školu i život*. Ur. Miroslav Mićanović; Agencija za odgoj i obrazovanje. Zagreb.
- Kolić-Vehovec, Svjetlana; Bajšanski, Igor. 2006. „Dobne i spolne razlike u nekim vidovima metakognicije i razumijevanja pri čitanju“. *Društvena istraživanja*. Vol. 15. Br. 6. Rijeka. 1005–1027.
- Markočić Dekanić i sur. 2019. *PISA 2018: rezultati, odrednice i implikacije. Međunarodno istraživanje znanja i vještina učenika*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Zagreb.
- Metodički priručnik za predmet Hrvatski jezik u razrednoj nastavi. Škola za život. <https://skolazazivot.hr/obrazovni-sadrzaji/metodicki-prirucnici/metodicki-prirucnici-za-osnovnu-skolu/> (pristupljeno 10. siječnja 2022.)

- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. 2019. Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. *Narodne novine*.
 <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html> (pristupljeno 18. siječnja 2022.)
- Mokhtari, Kouider; Sheorey, Ravi. 2002. "Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies". *Journal of Developmental Education*. Vol. 25. No. 3. 2–10.
- O'Malley, J. Michael et al. 1985a. "Learning strategy applications with students of English as a second language". *TESOL Quarterly*. Vol. 19. No. 3. 557–584.
- O'Malley, J. Michael et al. 1985b. "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students". *Language Learning*. Vol. 35. No. 1. 21–46.
- O'Malley, J. Michael; Chamot, Anna Uhl. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Oxford, Rebecca. 1999. "Learning Strategies". In: *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Ed. Bernard Spolsky. Elsevier. Oxford.
- Paris, Scott G.; Cross, David R.; Lipson, Marjorie Y. 1984. "Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension". *Journal of Educational Psychology*. Vol. 76. No. 6. 1239–1252.
- Paris, Scott G.; Wasik, Barbara A.; Turner, Julianne C. 1996. "The development of strategic readers". In: *Handbook of Reading Research 2*. Eds. Rebecca Barr et al. Longman. New York.
- Pavličević-Franić, Dunja. 2005. *Komunikacijom do gramatike*. Alfa. Zagreb.
- Peti-Stantić, Anita. 2019. *Čitanjem do (spo)razumijevanja*. Ljevak. Zagreb.
- Poole, Alex. 2009. "The reading strategies used by male and female Colombian university students". *Profile*. Vol. 11. No. 1. 29–40.
- Rončević Zubković, Barbara i sur. 2016. "Attitudes of students and parents towards ICT with regard to the experience of using the iPad in classroom". *Suvremena psihologija*. Vol. 19. Br. 1. Zagreb. 37–47.
- Rosandić, Dragutin. 2005. *Metodika književnoga odgoja*. Školska knjiga. Zagreb.
- Sheorey, Ravi. 2006. *Learning and teaching of English in India*. Sage Publications. New Delhi.
- Sheorey, Ravi; Mokhtari, Koudier. 2001. "Coping with academic materials: differences in the reading strategies of native and non-native readers". *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*. Vol. 29. No. 4. 431–449.
- Stanić, Sanja; Jelača, Leon. 2017. „Društveni kontekst čitanja i knjige: mišljenja i stavovi učenika“. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*. Vol. 66. Br. 2. Split. 180–198.
- Šamo, Renata. 2014. *Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- Visinko, Karol. 2014. *Čitanje, poučavanje i učenje*. Školska knjiga. Zagreb. 94–118.
- Vizek Vidović, Vlasta i sur. 2003. *Psihologija obrazovanja*. IEP. Zagreb.
- Zare, Pezhman; Othman, Moomala. 2013. "The relationship between reading comprehension and reading strategy use among Malaysian ESL learners". *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 3. No. 13. 187–193.

METACOGNITIVE STRATEGIES USED BY PRESERVICE TEACHERS WHEN READING PRINT AND DIGITAL TEXTS

The coronavirus pandemic, as well as the natural disasters and processes of digital revolution have brought about significant changes in the way of life and have also had an impact on the field of education. The aim of this study was to examine whether research participants would report using different metacognitive reading strategies when reading print and digital texts. The research included 112 students enrolled in the integrated undergraduate and graduate university teacher education study programme. Research instruments were: 1) a semi-structured questionnaire used to collect the participants' demographic data and attitudes towards reading print and digital texts, as well as a customized questionnaire on metacognitive reading strategies (SORS, Mokhtari, Sheorey, 2002), which yielded data on the possibility of using metacognitive strategies in teaching reading in person and in distance teaching; and 2) a semi-structured interview conducted with a smaller number of participants ($N = 30$) to gather information on the perceived use of metacognitive strategies when reading print and digital texts. The results showed that the respondents prefer print to digital texts (Chi square test ($X^2(2, 112) = 90.93, p = .000$), and that they are more aware of the advantages of the print texts. It has also been found that the majority of the participants apply metacognitive strategies when reading both types of texts, although the results indicated somewhat statistically higher values for reading print texts ($t(29) = 2.74, p = .010$).

Key words: metacognitive reading strategies, printed texts, digital texts

Andrzej WODKA

BIBLE AND THE RITUALS OF READING: WHY READ WHAT HAS ALREADY BEEN READ?

The literary value of the Bible as a collection of books has been validated during several centuries as a constituent participant of human history and a characteristic feature of human culture. It is useful both as reading material and a source of inspiration to those interested in the “historic memory” of mankind, among other traces of ancient art. When one speaks of the Bible in the context of the ritual, one must rely on the theological hermeneutics: The Bible supersedes mere human communication (in stories, prayers, history narratives and allegories), speaking on behalf of the Speaker who actively resides in the text and “between its lines”. The role of the Bible in expressing the ultimate point of human existence and its healing effect on people cannot be reduced only to the function of mere “information” or a historical document for curious readers. Theological hermeneutics teaches the art of reading the Bible, setting appropriate rules and methods on the accurate ways of getting the right meaning of the Bible, i.e. it offers general principles of interpretation. The question why we keep on reading (listening) to the Bible (publicly) in a ritualistic fashion, can be answered by affirming that, regardless of its archaic view of the Cosmos and anthropology, the Bible always talks of the same human life. Always prone to permanent change and new challenges, human life finds endless insights capable of responses to the basic questions of human existence in each historical epoch.

Key words: Bible, reading, hermeneutics, ritual, story telling

Introduction

“The universe emerged from the Word and it returns to the Word”.

Pope John Paul II, *The Roman Triptych*, 2003

The act of reading the Bible, also known as the Sacred Scripture, has been a fundamental part of Christian life for ages. This esteemed Book serves as a cultural testimony to a unique revelation, partially inherited from the Israelites, often referred to as the “Elder Brothers” in revealed faith, who were the people of the First Covenant. Before we proceed, it is essential to address a crucial reference to the Hebrew Bible that holds immense significance to our theme. It pertains to the Israelites’ return to their homeland following the Babylonian exile in 538 BCE. This momentous occasion was commemorated through a public reading of the book of the Law of Moses, as described in the book of Nehemiah (8:1-10). After enduring decades of exile, the people congregated in Jerusalem to actively listen to the Law, uniting as one around the Sacred Scripture. The proclamation of the Law evoked a deeply emotional response, moving the people to tears. The celebration concluded with an invitation: “Go your way, eat the fat, drink sweet wine, and share portions with those for whom nothing is prepared; for this day is holy to our Lord. Do not grieve, for the joy of the Lord is your strength” (Nehemiah 8: 8-10).

Due to a variety of reasons, the initial recipients of divine communications have been identified as the “Religion of the Book” (Schmid, Schröter, 2021). This paper aims to delve into the question: “Why should we revisit and repeatedly engage with what has already been read?” It will approach this inquiry from a specific perspective, focusing on the Bible, the most widely read book in human history. Thus, the paper will explore the theological motivations underlying our engagement with the Bible and examine the rituals associated with its reading within the context of contemporary society. Furthermore, it will address the challenges posed by the prevalent “digital” forms of communication and relationships, which have become nearly omnipresent in our culture.

1. Embarking on a transformative journey of “Living by Reading“

A text without proper context is at risk of being misinterpreted or used as a pretext for a baseless or misleading argument. Genuine readers of biblical texts understand the significance of considering the context in which the texts were written. They strive to offer their own “personal“ interpretations and autobiographies in relation to the larger Text. In our modern era, characterized by the pervasive “digital context“, we encounter both opportunities and challenges at individual and societal levels. We are constantly reminded that the power of words, whether spoken or written, seems to be diminishing as they are overshadowed by their role as mere accompaniments to images. The visual component takes precedence in communication within the digital realm. However, it is crucial to navigate this digital landscape with caution, recognizing that the context in which words are presented shapes their meaning and impact. By remaining mindful of context, we can ensure that our interpretations and discussions maintain depth and authenticity amidst the prevailing digital culture.

Throughout history, various cultures, including the “Biblia pauperum“, have already acquainted us with this practice. In bygone centuries, when a substantial number of Christians were illiterate, a unique method of “reading the Bible“ emerged. This method entailed the utilization of paintings adorning the walls of churches and chapels. These artistic depictions, presented through stained-glass windows or intricately carved structures, portrayed pivotal scenes from biblical narratives and parables. By visually illustrating the biblical message, these artworks provided a means for believers who couldn’t access the written text to engage with the sacred stories. The word starts to be only a minimal *didascalia*, a short necessary description, elucidation, question or comment.

The activity of reading is facing a significant challenge, especially when it involves longer texts that require mental exertion to navigate various forms of logic and reasoning. These texts demand dedicated time, a peaceful mindset, and a willingness to delve deeply without succumbing to constant distractions from the overwhelming marketing messages that surround us. However, there is another equally alarming threat: the potential decline of reading’s capacity to foster a sense of community. Reading has traditionally played a crucial role in bringing people together, creating a shared understanding of values and establishing frameworks for a meaningful and dignified life. Pope’s encyclical “Fratelli tutti“ serves as an inspiring example of such shared values and principles that can be cultivated through the act of reading, as Pope states that “we are more alone than ever in an increasingly massified world that promotes individual interests and weakens the communitarian dimension of life. Indeed, there are markets where individuals become mere consumers or bystanders” (Francis, 2020).

We are currently witnessing a prevailing trend where most individuals carry devices primarily designed for visual and auditory consumption, often accompanied by earphones. Unfortunately, the act of reading has largely been reduced to capturing and swiftly exchanging short text messages. People are constantly bombarded by the persistent beeping of their devices, urging them to constantly check for the latest headline news. This continuous pursuit of sensational and attention-grabbing information in real-time has resulted in the necessity for content to be concise and condensed. Considering this context, we are called to rediscover the power of reading through our own eyes or by actively listening in dedicated gatherings or ritual assemblies. This invitation encourages us to engage in a more profound reading experience that transcends fragmented messages and embraces the richness of longer, thought-provoking texts. By embracing this invitation, we could reclaim the true essence of reading as a communal and transformative activity.

Allow me to continue these reflections with an evocative image. During my time as a seminarian, I came across a book titled “New Families. Reviving and Creating Meaningful Bonds“ by Margaret Hall (1994). I vividly recall a chapter in which a child, at the end of each day, would nestle in their parent’s arms and, instead of requesting a fairy tale, ask them to recount the same story: “Tell me again, how you eagerly awaited my arrival before I was born. Tell me about the preparations you made in my room, the clothes you lovingly chose for me, and how you sang to me while I was still nestled in Mummy’s belly...” It struck me that we all possess stories to be told, we are all books waiting to be read by someone. In essence, each one of us has a role to play in inspiring hope and fostering a Culture of Life, one that emanates from and is permeated by Love. We are the living testimonies that the world must read—a book that reveals the profound impact the relationship with our Savior can have on the soul.

The abstract of this contribution emphasizes five key words: The Bible, reading, hermeneutics, ritual and story-telling. In approaching the question of “Why read (again) what has already been read?“ I have chosen

to begin with the last keyword, providing an initial “propaedeutic“ response. A concise answer can be found in the poetic words of Saint Pope John Paul II that the universe emerged from the Word and it returns to the Word (John Paul II, 2003). We can interpret this theologically as: “Everything emerged from Love and returns to Love“. The child’s longing to hear the story of being loved before birth narrows our focus to the “micro-cosmos“ that each human being represents. Sooner or later, we all find ourselves asking existential questions: “Who am I? Where do I come from? What is my connection to the stars above me? Why do I shed tears of salt? Who are these fellow travellers beside me? And where are we all heading?“

2. The Book that declares its holiness and is imbued with divine energy

Here, we encounter the profound mystery of the Bible, which stands as the central focus of our discussion. The Bible is a sacred book, whether in the form of a scroll or any other medium, that encapsulates God’s divine communication conveyed through human words. Its purpose is to illuminate and enrich the lives of individuals in this world, providing guidance that leads them towards the ultimate “Book of Life“ where the names of the redeemed are eternally inscribed. In the book of Revelation, the “Book of Life“ is mentioned seven times (3:5, 13:8, 17:8, 20:12, 20:15, 21:27, 22:19), and its significance is further elucidated also in Philippians 4:3.

The Bible is an extraordinary library, distinguished by its form, content, and profound significance. In the Catholic tradition, it encompasses 73 books, written in three languages, spanning over three thousand years or more. As such, it stands as an invaluable cultural monument, holding unparalleled value for human history. Preserved in over 2,000 translations, it serves as the enduring testimony to humanity’s evolving understanding of existence throughout the ages. The enduring relevance of the Bible surpasses its historical and cultural importance. It serves as a treasury of human wisdom and knowledge, offering insights into the realities of life in past eras. Even in non-religious settings, such as the theatre or the philharmonic hall, its pages and stories continue to be revisited and appreciated with renewed enthusiasm. They serve as a wellspring of historical knowledge and a source of artistic inspiration, enriching the creation of new narratives and expressions.

Yet, we must make a strong methodological choice here: The Bible is not merely a work of literature to be studied solely by historians and other cultural specialists. Within our specific faith context, the profound nature of the Bible is translated into Scripture, which is deemed “sacred“. While it remains a text written by human hands, with all the cultural limitations and occasionally obscure references that accompany it, we declare it as “inhabited“ by the Spirit of God. As a result, it communicates transcendental messages as the “living words“ of God, infused with divine energy that flows from God’s intimate presence and actively redemptive grace. This understanding of the Bible as sacred books has always played a central role in the transmission of faith and its ongoing “translation“ into doctrine. It holds significance not only for the chosen People of Israel but also for Christians, who in Christ have become God’s “family on earth“ (Ephesians 2:19-22).

Here we would like to introduce a methodological approach that goes beyond the conventional analysis of books, exploring their roles and functions in a more comprehensive manner. It proposes that books exert a dynamic and real-time influence on the reader through five distinct modes. The Bible is specifically mentioned as an example, highlighting its various roles or functions. These include: 1) symbolic informing (*symbol*): books, such as the Bible, use symbols to communicate and provide insights into different levels of reality; 2) intimate revelation (*symptom*): the Bible, for instance, unveils and expresses intimate dispositions of God, potentially shedding light on His character and intentions; 3) invitational guidance (*vocation*): The Bible has the power to invite, call, and instruct the reader, imparting a sense of guidance or direction; 4) communal gathering: The Bible, among other texts, fosters a sense of communal celebration, bringing readers together in a unifying and collective experience. This conceptual analysis emphasizes that the impact of the Bible extends beyond its literal content, as it actively shapes and influences the reader’s experience and engagement (Mannucci, Mazzinghi, 2016: 22-87).

The Bible possesses a unique and profound energy that serves to inspire, heal, and offer salvation to the reader. In the “Prologue“ of St. John’s Gospel, it provides significant insight, taking us back to the very origin, the arché, of all existence: “In the beginning was the Verbum – Logos – the Word“ (John 1:1). This mysterious

Verbum, through which everything was created and in which life resides, could be perceived as being “transcribed” and transformed into a book (*Verba volant, we know. Scripta manent!*).

The biblical revelation is filled with references to books or scrolls, emphasizing their significance. In the final books of the New Testament, particularly the Apocalypse of John, the eternal Word is equated with the triumphant Lamb of God. It declares that only this Lamb is deserving and capable of opening a profoundly significant book (*to biblĭon*) held by the Almighty, who is seated on the throne. Within this book, the mysteries relating to God’s Plan of Salvation are concealed. This scene is characterized by intense drama and tension, as the Lamb, representing Jesus the Messiah, possesses the exclusive authority to unlock its contents. Through this act, the book becomes accessible and operational, ultimately leading to the realization of salvation and the fulfilment of God’s purpose (Revelation 5:11-14).

Yet, the Verbum of God does not manifest as a mere Scroll. It is understood that the eternal Logos finds its ultimate expression not in the form of a book, but rather as a human being. In this incarnation, the Word becomes fully immersed in human vulnerability and fragility, willingly subjecting itself to mortality outside the confines of the primordial Garden. This self-sacrificial act is undertaken with the intent to redeem the lost sons and daughters of Adam. Consequently, what we ultimately receive is the Word made flesh – a human Person – and the ultimate message becomes a “personal touch” of God, embodied and encapsulated in the person of Christ. The comprehension of this message transcends the confines of Hebrew-Aramaic-Greek linguistics, grammar, and literary devices. It necessitates an intimate connection, a living encounter that is infused with a human “touch” and the transformative grace that emanates from engaging with it.

3. Hermeneutics: The Scripture Embodied in a Human Person

We are now confronted with the fundamental question: “How can we effectively comprehend and interpret this divine communication embodied in human form?” How do we grasp its message and discern its relevance for our present time? In the past decades, as biblical scholars, our focus primarily revolved around uncovering “what the texts truly convey” (*exegesis*). Subsequently, the need arose to delve deeper into understanding “what the texts truly intend to convey” (*hermeneutics*). Now, we find ourselves at a juncture where we must inquire, “What is the Divine Author currently expressing to us through the voice of the inspired author?” This entails actualizing spirituality, anthropology, theology, and sociology to discern the contemporary relevance and meaning of the Scripture’s message (Pontifical Biblical Commission, 1993: 497-524).

The answer is not easily given, but we can simplify it here: The Scriptures, particularly the Gospels, contain and offer the Truth primarily regarding God’s redemptive intentions towards His creation. This truth, known as “*Veritas salutaris*”, is a dynamic and personal communication of God’s saving power, shared with those whom God has chosen as His children, regardless of the cost. The truly remarkable aspect here is that this is all accomplished even through a “judgment”, which is intended as an act of salvation rather than condemnation. God’s love willingly embraces human vulnerability and even experiences death, only to rise again in the form of Life. The wounds from the trial of the cross become everlasting signs of the eternal covenant of mercy and love.

The *Verbum* – *Logos* – Word, incarnate in the person of Jesus of Nazareth, establishes the New Creation (the specific term “new creation” – *kaine ktisis* – occurs only twice in the New Testament: in 2 Corinthians 5:17 and in Galatians 6:15, a fresh beginning that exists within the context of a “walking between the times” (Sampley, 1991). Despite this new era, the influence of the old Adam lingers, shaping the New Life inaugurated by the resurrection through the New Adam, now known as the “Life-giving Spirit”. St. Paul metaphorically portrays this state as a “groaning”, akin to the pains of childbirth. Biblically, the culmination of human history is characterized by an ongoing “eager expectation for the revelation of the sons of God” (Romans 8:19). Additionally, “we ourselves, who have the first fruits of the Spirit, groan inwardly as we wait eagerly for our adoption as sons, the redemption of our bodies” (Romans 8:23). In the meanwhile, the mission of the community of the followers of Christ, encompasses the service of leading “every reader to the mystery of Jesus, while responsibly and systematically providing the exegetical and cultural information needed for a correct and fruitful reading of the Scripture” (Francis, 2020a). This without neglecting a continuous, more prayerful and communitarian

familiarity with the Bible. As Pope Francis in *Scripturae Sacrae affectus* explains that many Christian families seem unable to introduce their children to the word of the Lord in all its beauty and spiritual power. This led him to institute the *Sunday of the Word of God* as a means of encouraging the prayerful reading of the Bible and greater familiarity with God's word (Francis, 2020a). These last words refer to the Pope's previous Apostolic Letter "Motu proprio" *Aperuit illis* (2019).

4. Reading the Scripture: bridging the gap between "then" and "now"

We should always acknowledge the vast gap that separates the biblical world from our contemporary reality. However, through consistent and meaningful engagement with the Scriptures, both individually and as a community, we firmly believe that the experiences of ancient cultures can still resonate and hold relevance for our societies today. How does this connection come about? In addressing this question, we must first recognize an important caveat: viewing this sacred Book as a form of "communication" requires us to move beyond considering it solely as a repository of evidence to support faith claims or moral standards that are formulated independently of the Scriptures. If we approach the Scriptures merely as *impersonal codes* containing timeless propositions or norms, they will not be able to engage our innermost "souls", "hearts" or "minds".

External examinations of the biblical texts, intended for scientific debates that require historical, anthropological, or ethical evidence, are a legitimate approach. However, it is important to recognize that this is not a true form of "reading". It is more akin to scholarly study. Even in the context of such study, we must refrain from extracting immutable truths or interpretative models of virtue from the inspired holy texts without considering their scriptural context. This context always serves as a "meeting point" between communicating subjects: God, individuals, and the entire community, with the aim of fostering their collective well-being. Consequently, any authentic act of reading the Bible should encompass the entirety of the book. In the case of this unique "Library of Inspired Books", it requires the patience to listen to the divine Word, which chose to manifest itself through a patient engagement with the rhythms of human existence throughout history.

This involves engaging in a profound encounter with God and with one's own innermost self through the Scriptures, embracing their capacity to encompass the complexity of human existence. Just like the characters in the Scriptures, we too confront the uncertainties and challenges of life, facing unforeseen circumstances, enduring tests, experiencing failures, and rising again, while navigating the interplay of both good and evil intentions. Both the Old and New Testaments are replete with existential situations and themes that present enduring anthropological challenges, which remain relevant and meaningful for modern readers.

The ancient stories of marriages tested by significant obstacles, tales of blessings and cunning actions, accounts of wars and famines, though set in distant times, retain their relevance and resonance in our lives today. Likewise, we can find parallels between stories such as the Exodus, migrations, debates about kingship, or territorial conflicts, which echo across generations. Surprisingly, these narratives are not as far removed from our own 21st-century global story as they may initially appear. In our own culture, as in the ancient cultures, we can observe instances of innocent individuals being unjustly condemned and subjected to wrongful deaths, only for the truth to emerge later, revealing false premises or misinterpreted evidence behind their persecution.

Thus, despite appearing remote, distant, and at times unclear, these stories present profound challenges that are intimately connected to our own lives. Throughout history, just as in the present day, the dynamics between men and women have oscillated between happiness and unhappiness, between jubilation and hostility, entangled in the interplay of violence and seduction that is vividly depicted from the early chapters of the Book of Genesis. The test of brotherhood, as experienced by Cain and Abel, remains an enduring challenge within families. Cain's jealousy continues to manifest itself in the hearts of humanity (Nauta, 2009: 65-71). Furthermore, the issue of infertility, addressed in the biblical narrative through methods such as surrogate motherhood¹, is

¹ The Book of Genesis, specifically in chapter 16, recounts the story of Hagar, an Egyptian slave given by Sarai to her husband Abram in order to conceive a child. Through Hagar, Abram's firstborn son Ishmael is born. It is later in the narrative, in accordance with God's promise at the terebinths of Mamre (Genesis, chapter 18), that Isaac is born.

not entirely unfamiliar in our own societies. We can further explore this convergence of themes by examining the experiences of foreigners, migrations, wars, and various forms of injustice.

5. The Scripture “growing with” the Reader: towards the *Life from Above*

In our world, plagued by the anxiety of constant production and consumerism, encountering God becomes essential. The example of God, who rested on the seventh day after six days of creation, inviting us into the sacred time of Shabbat, teaches us that having control over our own activities can be an authentic expression of human freedom. This act of reigning over our actions reveals that we are, in fact, bearers of the divine image. Thus, the world depicted in the sacred texts and our own world have the capacity to engage in meaningful dialogue, sharing timeless questions that resonate across thousands of years.

The idea that the text grows along with its reader was affirmed by Gregory the Great in his Homilies on Ezechiel (*Scriptura crescit cum legente* or *Divina eloquia cum legente crescunt*) (see in: Morel, 1986: 244-245; Saraceno, 2006: 35-53). This is a grace that can still be experienced in the present day. Just as in the past, today’s readers are invited to open the Bible and allow it to resonate with their own questions, expectations, and disappointments in life. It is within the context of our earthly existence that God encounters us. God reveals Himself based on what all human beings have in common, as captured and expressed in the Bible through the “wisdom of life“. However, the Scriptures transcend these earthly limitations by elevating these thoughts to the level of divine thoughts. It is through these divine indications that human beings can reach a destination that they could never reach on their own.

One particular aspect must be taken into consideration, as I have previously mentioned when discussing the functions of the “inspired Word“ as guided by the Spirit. It pertains to the reader, understood as a community of readers. The Word calls and gathers. In the Christian context, it is almost natural to consider the act of reading the Bible closely connected to liturgies and the sacraments of God’s grace. It is crucial to emphasize that the Word seeks to grow in tandem with the reader, who is a vibrant community, especially when they gather to commemorate God’s redemptive deeds and collectively partake in their healing power. In this regard, the words of Pope Francis expressed in *Aperuit illis* 8 hold significant value, as they explain his decision to designate a specific Sunday of the liturgical year dedicated to the Word of God:

“Regular reading of sacred Scripture and the celebration of the Eucharist make it possible for us to see ourselves as part of one another. As Christians, we are a single people, making our pilgrim way through history, sustained by the Lord, present in our midst, who speaks to us and nourishes us. A day devoted to the Bible should not be seen as a yearly event but rather a year-long event, for we urgently need to grow in our knowledge and love of the Scriptures and of the risen Lord, who continues to speak his word and to break bread in the community of believers. For this reason, we need to develop a closer relationship with sacred Scripture; otherwise, our hearts will remain cold and our eyes shut, struck as we are by so many forms of blindness” (Francis, 2019).

6. “Reading for Life”: what kind of a *ritual* is this?

My main question still lingers: “Why engage in reading material that has already been read before?“ “Should we undertake this endeavor collectively, as a ritual?“ While theological perspectives have been extensively explored, the answer delves into the realm of anthropology, offering deeper insights. The act of reading encompasses an existential immersion into an alternate realm of significance. It intertwines with our innate capacity to “sense“ the essence of objects, individuals, and their emotions, bridging the gap through the tactile experience of written words and phrases. Furthermore, it involves the mind’s ability to grasp the implicit meanings residing “between the lines“.

The broad concept of ritual typically pertains to recurring actions that are deemed necessary, significant, or even essential. In a similar vein, the continuous rhythm of inhaling and exhaling can be seen as an “everyday“ ritual of our existence. We cannot sustain life with just one breath, nor can we provide the body with a single dose of blood. Repetition is intrinsic to their functioning, unless we wish to cease living, which would then invoke a different kind of ritual – the funeral rite. Returning to the Scriptures, engaging in personal reading

and meditation remains a valid and irreplaceable form of daily ritual. While new modes of access, such as audiobooks, are always welcome, they may require us to develop new sensitivities and skills. The digital narration of the Word of God may necessitate that the listener (reading through listening) adjusts the speed, takes necessary pauses akin to silently turning a page, and finds their optimal conditions for connecting with the message. It goes beyond simply hearing; it becomes a meaningful encounter. Each individual needs to discover their own ideal state for this “contact” rather than treating it as a mere listening session. In the liturgical form, ritual reading often involves active participation in a larger ecclesial event, such as the Eucharist, where sacramental communion establishes the highest level of unity with the Divine. However, even outside the Eucharistic celebration, the tradition of a ritual encounter with God through the revealed Word persists. God’s Word is intended to be freely shared with all, bringing illumination, transformation, empowerment, and fostering social communion among those who receive it with open hearts.

One particular form of such a rite has growingly become more and more popular. We are talking of the *Lectio divina*, which has recently found a prominent place in the life of individuals, monastic communities, biblical spirituality groups. This “Lectio divina” is a contemplative practice of reading, meditation, and prayer aimed at fostering a deeper communion with God and enhancing our understanding of His salvific will (Bianchi, 2015). Pope Francis, in his influential *Apostolic Exhortation Evangelii Gaudium* introduces the concept of “spiritual reading” when approaching the Bible. According to the Pope, this approach involves attentively listening to what the Lord wishes to communicate through His word and allowing ourselves to be transformed by the Holy Spirit. Pope Francis also highlights the *lectio divina* method, which entails reading God’s word during a moment of prayer, allowing it to illuminate and renew us. In discussing the importance of spiritual reading, Pope Francis emphasizes the significance of understanding the literal sense of the text. By starting with the literal meaning, we can avoid misinterpreting the text to suit our own preferences, biases, or preconceived notions. Using sacred texts for personal gain and then spreading confusion among God’s people would be an act of exploiting something sacred for our own benefit. Pope Francis reminds us that even Satan can disguise himself as an angel of light, highlighting the need for caution and discernment when engaging in spiritual reading (Francis, 2013).

The practice of “Lectio divina” begins with reading a passage of Scripture, followed by contemplation of its meaning. This contemplation is then accompanied by prayerful reflection on the Word of God. Through this process, individuals can attain a profound appreciation for the text’s inherent beauty and its transformative capacity to nurture the soul (*consolatio*). It also guides them towards discerning what is good and virtuous (*discretio*) and encourages the deliberate choice of righteousness (*deliberatio*). Ultimately, this understanding should inspire concrete action (*actio*), where believers actively implement the insights, they have gained, putting into practice what they have heard, understood, and received as God’s grace in their encounter. In addition to personal contemplation, there is a communal aspect that can be embraced, especially when engaging in “Lectio divina” together. This aspect is known as „sharing“ (*collatio*). Rather than a mere exchange of ideas, sharing provides an opportunity to convey personal reflections and resonances that the Word has evoked within everyone. It encompasses not only insights but also doubts and other reactions stirred by the text. This communal sharing becomes a moment of faith-sharing, fostering unity and the mutual growth of the community.

An insightful observation regarding communal sharing is made by South Korean philosopher and cultural theorist Byung-Chul Han in his recent book *The Disappearance of Rituals: A Topology of the Present*. According to Han, in the 21st century, it is crucial for us to rediscover the experience of community, even in the absence of constant communication, where the depth of shared silence fosters structure and significance. Without this, the prevailing “communication without community” of today will perpetuate a weakened and commodified sense of community, lacking the symbolic power to unite people. Furthermore, only through the mutual practice of recognition facilitated by the ritualistic sharing of symbolic horizons among community members can the foundations of objectivity be rebuilt. This enables humanity to find meaning in time and embrace vitalizing values. Rituals play a vital role in nurturing resilience and hope for a future, especially in the post-Covid era (Han, 2019).

Conclusion: A constant Call and Challenge

The response to our question finally reemerges. We involve ourselves in the reading of Scriptures, whether in cyclical or ritualistic fashion, returning to familiar texts with the expectation of uncovering fresh “resonances” within our personal life experiences. Through a lens of faith, the repetitive reading of the Bible, in its various manifestations, seeks to establish a dynamic connection with God and foster a profound intimacy with His grace. Pope Francis has offered numerous perspectives on this subject, notably in his recent catechesis exploring the importance of prayer in our daily lives. In closing, I would like to share the words of Pope Francis himself: “The words of Sacred Scripture were not written to remain imprisoned on papyrus, parchment or paper, but to be received by a person who prays, making them blossom in his or her heart. The Word of God goes to the heart. The Catechism affirms that ‘prayer should accompany the reading of Sacred Scripture’ – the Bible cannot be read like a novel – so that a dialogue takes place between God and man.” (Francis, 2021).

Thus, in the context of a religious and ritualistic reading of the Bible, the focus is on nourishing the entire Body of Christ, comprised of His followers who are like “living stones”, with Christ Himself as the Head of the Church. When we approach the Bible with Christ, the perspective is completely transformed: “[...] we read the Scriptures so that they may ‘read us’. The religious rituals themselves generate this ‘inverted effect’: as we read, we are also being read. When the Word of God, infused with the Holy Spirit, is received with an open heart, it never fails to bring about change. Something shifts, and this is the grace and power of the Word of God” (Francis, 2021).

References

- Bianchi, Enzo. 2015. *Lectio Divina: From God's World to our lives*. SPCK. London.
- Catechism of the Catholic Church. 1993. *Libreria Editrice Vaticana*. Citta del Vaticano.
- Francis. 2021. “Catechesis on prayer - 22. The prayer with the Sacred Scripture” https://www.vatican.va/content/francesco/en/audiences/2021/documents/papa-francesco_20210127_udienza-generale.htm (accessed: 01. 03. 2022.)
- Francis. 2013. *Apostolic Exhortation Evangelii Gaudium*. Libreria Editrice Vaticana. Vatican City.
- Francis. 2019. *Apostolic Letter “Motu proprio” Aperuit illis*. Libreria Editrice Vaticana. Vatican City.
- Francis. 2020. *Fratelli tutti. Encyclical Letter on Fraternity and Social Friendship*. Libreria Editrice Vaticana. Vatican City.
- Francis. 2020a. *Scripturae Sacrae Affectus. Apostolic letter on the Sixteen Hundredth Anniversary of the Death of Saint Jerome*. Libreria Editrice Vaticana. Vatican City.
- Han, Byung-Chul. 2020. *The Disappearance of Rituals: A Topology of the Present*. Polity. Cambridge (UK).
- Gregorio Magno. 2006. “Dialoghi”. *Vita Monastica*. No. 60. 35-53.
- John Paul II. 2003. *The Poetry of John Paul II: Roman Triptych, Meditations*. U.S. Conference of Catholic Bishops. Michigan.
- Mannucci, Valerio; Mazzinghi, Luca. 2016. *Bibbia come parola di Dio. Introduzione generale alla Sacra Scrittura*. Queriniana. Brescia.
- Morel, Charles. 1986. *Grégoire le Grand: Homélie sur Ézéchiél I*. Éditions du Cerf. Paris.
- Nauta, Rein. 2019. “Cain and Abel: Violence, Shame and Jealousy”. *Pastoral Psychology*. Vol. 58. No. 1. 65-71.
- Pontifical Biblical Commission. “The Interpretation of the Bible in the Church” https://catholic-resources.org/ChurchDocs/PBC_Interp-FullText.htm (accessed: 01. 03. 2022.)
- Sampley, J. Paul. 1991. *Walking Between the Times: Paul's Moral Reasoning*. Fortress. Minneapolis (MN).
- Saraceno, Lorenzo. 2006. “Scriptura crescit cum legente: un paradigma anche per l'agiografo? Una rilettura del II libro dei «Dialoghi» di Gregorio Magno”. *Vita Monastica*. No. 60. 35-53.
- Schmid, Konrad; Schröter, Jens. 2021. *The Making of the Bible: From the First Fragments to Sacred Scripture*. Harvard University Press/Belknap Press. Cambridge (MA).

BIBLIJA I RITUAL ČITANJA: ZAŠTO ČITATI VEĆ PROČITANO?

Književna vrijednost *Biblije* kao zbirke knjiga odavno je potvrđena i provlači se kroz nekoliko stoljeća ljudske povijesti te obilježava ljudsku kulturu. Korisno je štivo i izvor nadahnuća onima koje zanima „povijesno pamćenje“ ljudskoga roda i drugi tragovi drevne umjetnosti. Kada se o *Bibliji* govori u kontekstu ritualnosti, nužno je osloniti se na teološku hermeneutiku: *Biblija* nadilazi puku ljudsku povijesnu komunikaciju (u pričama, molitvama, pripovijetkama, alegorijama) i govori glasom pripovjedača koji aktivno boravi u tekstu i „među njegovim recima“. Posebna uloga koju *Biblija* ima kako bi mogla otkriti konačni smisao ljudske egzistencije i imati iscjeljujući učinak na ljude ne može se reducirati samo na funkciju puke „informacije“ ili povijesnoga dokumenta za radoznale čitatelje. Teološka hermeneutika poučava umjetnost čitanja *Biblije* i postavlja određena pravila i metode kako iščitati pravo značenje *Biblije* odnosno izlaže opća načela ili kanone tumačenja. Na pitanje zašto nastavljamo čitati (slušati) *Bibliju* (javno) na ritualan način, jedan od mogućih odgovora jest da – usprkos arhaičnome pogledu na kozmos i antropologiju – *Biblija* uvijek govori o istome ljudskom životu koji, iako se neprekidno mijenja i donosi nove izazove, još uvijek nudi neiscrpnu riznicu aktualnih odgovora na temeljna pitanja ljudske egzistencije svakoga povijesnog razdoblja.

Ključne riječi: *Biblija*, čitanje, hermeneutika, ritual, pripovijedanje

Marija ŽIVKOVIĆ

SPECIFIČNOSTI I PROBLEMI PISANJA PLESNE KRITIKE NA PRIMJERU KRITIČKE RECEPCIJE NEOKLASIČNOGA I SUVREMENOGA BALETNOG REPERTOARA HRVATSKOGA NARODNOG KAZALIŠTA U ZAGREBU OD 2006. DO 2012.

Specifičnosti i problemi pisanja plesne kritike uglavnom se odnose na nedostatnu kritičarsku naobrazbu, kompleksnost opservacije, memorije, opisa i interpretacije plesnoga djela te na promjenu i proširenje platformi kritičkog objavljivanja. U radu se propituje relevantnost kritičke recepcije – prije svega kroz prizmu gorespomenutih specifičnih i otegotnih čimbenika – na primjeru neoklasičnih i suvremenih baletnih predstava Hrvatskoga narodnoga kazališta u Zagrebu od 2006. do 2012. U prvom se dijelu rada donosi teorijski okvir za odabranu perspektivu, a u drugom se dijelu donosi analiza kritičkih tekstova. Dolazi se do zaključka da su kod većine autora uočeni spomenuti problemi, zbog čega znatan dio kritičkih tekstova nije bio dovoljno kompetentno napisan. Istodobno, promjena i proširenje platformi objavljivanja nisu imali znatniji utjecaj na kvalitetu kritika zato što veći dio kompetentnih osvrta na predstave nije objavljen na internetskim portalima nego u tiskanim medijima sa znatnijim prostorom za kulturu.

Ključne riječi: kritičarska naobrazba, analitički postupci, koreografski vokabular, platforme objavljivanja

Uvod

Copeland (1983: 425) smatra da je izazov s kojim se plesni kritičar suočava trostruk: izuzetno težak zadatak jasnoga *viđenja* pokreta otrpve, gotovo jednako izazovan zadatak memoriranja onoga što se vidjelo te gotovo nemoguć zadatak opisivanja viđenoga na način koji bi čitatelju bio razumljiv. Uz te izazove, Murray i Keefe (2007: 116) spominju i kompleksna pitanja osjećaja i intuicije, jer razumijevanje kazališta nikada nije isključivo kognitivni i intelektualni proces, nego je intuitivna reakcija na viđeno.

Pisanje o plesnim predstavama otežava i njihova efemernost. Goellner i Shea Murphy (1995: 5) ističu kako činjenica da se ples ne može zamrznuti ili zadržati čini samu njegovu bit, zbog čega se oni koji pišu o plesu redovito suočavaju s velikim poteškoćama pri *prevođenju* načina kretanja u verbalna uobličjenja. Denby (2012: 39) dodaje kako je teško uočiti sve posebnosti plesa dok on još traje, no još ih je teže izraziti riječima jer ne postoji posebna terminologija kojom bi se mogla opisati konkretna bit izvedbe i raspon ljudskog pokreta artikularnog ritma u prostoru i vremenu. Iako to ima svojih prednosti – one koji pišu o plesu pošteđuje pedanterije i akademizma, pozivajući ih da izmisle veći dio jezika i logike toga predmeta – ima i svojih nedostataka: nejasna mjera kvalitete, neodređenost raspona postignutih učinaka i nespretna klasifikacija sastavnih elemenata (Denby, 2012: 40). Pitanje ukusa također je neodvojivo od plesne kritike; pojedini su kriteriji takvi da ih je u biti teško objektivno odrediti, te se i vrlo savjestan i senzibilan kritičar može samo beskonačno približavati objektivnoj prosudbi (Životić, 1988: 10).

Kompleksnost meritornoga pogleda na neoklasične plesne predstave povećava i činjenica da su one u većoj ili manjoj mjeri utemeljene na klasičnoj baletnoj tehnici, stoga bi kritičar pri njihovoj valorizaciji trebao raspolagati stanovitim znanjem o osnovnima baletnim pozicijama ruku i stopala, nazivima i izgledima poza te prijelaznih i pomoćnih kretanja, kao i vrstama skokova, vrteški i drugog, dakako, uz poznavanje kriterija za procjenu njihova pravilnog izvođenja. Pri valorizaciji suvremenih plesnih predstava kritičar bi pak trebao u određenoj mjeri (pre)poznavati dinamiku pokreta, tjelesna uporišta, vrste, odnosno načine padova, modeliranje tjelesnih oblika i drugo. Nedostatna kritičarska naobrazba, dakle, također je jedan od problema pisanja o plesu. Van Camp (1986) primjećuje da na području plesa kao znanosti općenito nedostaje naobrazbe, iako je

u posljednjih nekoliko desetljeća sve više znanstvenika počelo s teorijskim proučavanjem plesne umjetnosti. Problem je naobrazbe složen jer do danas gotovo svi fakulteti i sveučilišta (s malim brojem izuzetaka) očekuju da pedagozi koji podučavaju u plesnim studijima drže teorijska predavanja o plesu. No najbolji znanstvenici vjerojatno nisu kompetentni za podučavanje plesa, kao što ni plesni pedagozi općenito nisu kompetentni u teorijskim područjima.¹ U Hrvatskoj se na nekoliko sveučilišta održavaju plesni kolegiji, no kolegiji o plesnoj kritici još uvijek nisu uvedeni u praksu (za razliku od radionica plesne kritike).

Nadalje, pojavom interneta drastično se smanjio broj tiskanih publikacija, kao i prostor za kulturu kod onih preostalih, dok širina internetskoga prostora jest bitno utjecala na kvantitetu, ali ne i na kvalitetu njegove potpunosti; stoga je ta tranzicija u stanovitoga broja kritičara pobudila suprotstavljena stajališta. Mainwaring (2015), primjerice, upozorava na sve uočljivije iščezavanje plesne kritike u američkim tiskanim medijima, a na njezinu transpoziciju na internetske platforme ne gleda odviše blagonaklono. Siegel (2015), naprotiv, smatra kako se time ignorira činjenica da se na internet preselila i dobra plesna kritika, te da je on omogućio širok prostor plesnoj umjetnosti. Mattingly (2018) također internetske stranice smatra dragocjenim prostorom za pisanje o plesu, ističući kako dijaloška priroda društvenih mreža na kojima ljudi mogu komentirati, slagati se i poricati gledašta, stvara višeglasnu i reprezentativnu arenu za kritiku. U Hrvatskoj je plesna kritika svoj prvi internetski prostor dobila 2008. u sklopu plesne rubrike na stranici Kulisa.eu; nakon toga je 2010. dobila samostalan prostor na stranici Plesnascena.hr, a 2022. ta se stranica razdvojila na stranicu Baleti.hr i Plesnascena.hr. Baletnoj je umjetnosti posvećena i stranica Balet.com.hr osnovana 2010.

Ovaj je rad usmjeren na kritičku recepciju premijernih izvedbi neoklasičnih i suvremenih plesnih predstava Hrvatskoga narodnoga kazališta u Zagrebu od 2006. do 2012.: *Maestro*, *Coppélia na Montmartreu*, *Danse Macabre*, *Baletna večer*, *Razloga 4/4 Reasons*, *Varijacije u f.ado molu*, *Koreolabos*, *Tišina mog šuma*, *Večer tri baleta*, *Air/Zrak*, *Koreolabos*, *Večer njemačkih autora* i *Koreolabos*. Spomenuti su naslovi odabrani stoga što združuju klasični i suvremeni plesni stil, čime pružaju dovoljno široku podlogu za procjenu kritičarskih kompetencija. Razdoblje od 2006. do 2012. obuhvaća gotovo cjelokupna dva mandata Irene Pasarić na čelu zagrebačkog Baleta te je odabrano zato što je to jedno od recentnijih razdoblja hrvatske baletne povijesti. Hrvatsko narodno kazalište u Zagrebu odabrano je zbog toga što je središnje nacionalno kazalište koje kao takvo ima i najširi medijski odjek. Kako bi se pružio što širi presjek kritičke recepcije, u analizu kritičarskih tekstova uvršteni su svi dostupni tekstovi koji o dotičnim predstavama donose prosudbe (kritike, prikazi, osvrti i drugo), a njihova je relevantnost promatrana kroz prizmu adekvatne uporabe analitičkih postupaka (opis, interpretacija, kontekstualizacija, evaluacija) i poznavanja koreografskog vokabulara, uzimajući pritom u obzir i platforme objavljivanja te profesionalne profile autora tekstova kao olakotnih ili otegotnih čimbenika pri pisanju plesne kritike.

1. Kritička recepcija neoklasičnih i suvremenih baletnih predstava Hrvatskoga narodnog kazališta u Zagrebu od 2006. do 2012.

Relativno kratak tekst teatrologinje Višnje Rogošić (2007: 49) o *Coppéliji na Montmartreu* – objavljen u *Vjesniku* – niti je zamišljen niti je napisan kao kritika, nego prije kao uopćen i sažet osvrt na viđeno, koji se najvećim dijelom sastoji od navođenja koreografovih biografskih podataka i nabiranja njegovih glavnih intervencija u klasičnu verziju tog baleta. Tekst ne donosi ni imena glavnih interpretata, ni imena drugih scenskih suradnika, a ni autoričin komentar bilo kojeg od izvedbenih, likovnih ili glazbenih aspekata, nego samo ukupan dojam.

Tekst muzikologinje Višnje Požgaj (2006: 43) o *Coppéliji na Montmartreu* – objavljen u *Vjesniku* – ne može se nazvati kritičkim u pravome smislu riječi jer je, iako prilično dugačak, najvećim dijelom posvećen opisu sadržaja tog baleta, dok je autoričina analiza vrlo općenita, fragmentarna i na razini osobnih impresija, upotpunjenih reakcijama publike koje prenosi kao mjerodavne pokazatelje kvalitete predstave. Od općenite površnosti u pristupu odudara znalački osvrt na muziciranje orkestra, no nedovoljno da bi cijeli tekst podignuo na višu razinu.

I tekst muzikologa Branimira Pofuka (2008: 30) o *Danse Macabre* – objavljen u *Jutarnjem listu* – teško bi se

¹ Problemi koje je Van Camp detektirala prije nekoliko desetljeća danas su na svjetskoj razini osjetno manje izraženi, no u radu se navode jer su u Hrvatskoj – u kojoj je znanost o plesu još uvijek u povojima – jednako aktualni.

mogao nazvati kritičkim jer mu nedostaje i najjednostavniji pokušaj analize bilo kojega segmenta predstave, izuzevši glazbeni. Kritičar u osvrtu ne izostavlja samo tehničko-ekspresivne domete plesača nego i njihova imena; poimence, međutim, spominje koreografa, scenografa, kostimografkinju, oblikovatelja svjetla i skladatelja. S obzirom na takav preopćenit i fragmentaran pristup predstavi sumarni dojam o viđenomu nema vjerodostojno uporište. U osvrtu na *Maestra* – objavljenom također u *Jutarnjem listu* – Pofuk je (2006: 59) nešto iscrpniji, no u njemu odviše prostora posvećuje onomu što je prethodilo realizaciji ili s njom nije u izravnoj vezi, dok se o samoj predstavi izjašnjava šturo i neadekvatno.

Za razliku od Pofuka novinarka Zrinka Radić u kritikama *Maestra* (2006: 22) i *Razloga 4/4 Reasons* (2009: 43) – objavljenima u *Večernjem listu* – najviše pažnje posvećuje upravo plesničkim izvedbama, ali bez relevantnih kriterija, zbog čega čitateljima nisu razvidni stvarni izvođački tehničko-ekspresivni dometi. Druge scenske segmente Radić u *Maestru* ne analizira, dok u *Razlozima 4/4 Reasons* kombinacijom konciznih i razmjerno plastičnih opisa scene, kostima i koreografije, interpretacije glazbenog i koreografskog segmenta, te naposljetku evaluacije, istodobno donosi svoju prosudbu i čitateljstvu ostavlja prostora da stvori vlastitu.

Glazbeni kritičar Ratko Čangalović (2006: 42) dojam o *Coppéliji na Montmartreu* – objavljen u *Jutarnjem listu* – iznosi uopćeno i na razini osobnih impresija, bez istinske analize. Pritom se ne odlikuje specifično *plešnim* kritičarskim pristupom, koji kao središnje točke promatranja uzima koreografska i plesna uobličjenja, nego mu je u fokusu ponajprije uspjeh prijenosa sadržaja, a tek onda koreografija i izvedba. Međutim, čak i kada je primarno utemeljeno na sadržaju, Čangalovićeva kritička prosuđivanja nije uvijek relevantno. Naime, svoju negativnu ocjenu o cjelokupnoj predstavi temelji na usporedbi te *Coppélije* i one u koreografiji i režiji Ivice Sertića iz 1994. No, iako *Coppélia na Montmartreu* jest inspirirana Delibesovim baletom *Coppélia*, Vámosova verzija ima novi, bitno izmijenjen libreto, a uz njega i nove, izmijenjene glazbene odlomke. Da nije riječ o istovjetnome djelu, što posljedično anulira svrsishodnost usporedbe s drugim inačicama, pokazuje već sâm naslov, no tu činjenicu Čangalović u svojoj kritičkoj prosudbi zanemaruje ili previđa.

Muzikolog Nenad Turkalj (2006: 19) u kritici *Maestra* – objavljenom u *Hrvatskom slovu* – gotovo polovicu teksta posvećuje prepričavanju njegova sadržaja i nabranjanju glavnih likova, od čega je potonje opravdano jer u daljnjoj analizi baleta kao jednu od zamjerki navodi nemogućnost prepoznavanja glavnih likova gledateljima koji nisu kupili programsku knjižicu. U nastavku kritike plastično opisuje i argumentirano valorizira redateljsko-koreografske izbore dok izgled scene, kostima i osvjetljenja prenosi kroz osobne dojmove, a ne adekvatne opise. Na izvođačke se domete osvrće uopćeno i površno, a na koreografske nestručno, primjerice: „Već je na drugome mjestu u javnosti iznesena stručna ocjena da je balet ‚Maestro‘ postavljen u neoklasičnoj maniri, što znači s balerinama na vrhovima prstiju.“ (Turkalj, 2006: 19). Za neoklasičnu je baletnu tehniku, međutim, karakteristična prije svega veća sloboda pokreta nego za klasičnu, dok su špice ili *balerine na vrhovima prstiju* zajedničke objema. Stoga Turkaljevo zaključno mišljenje o predstavi, izneseno tvrdnjom da su ovacije publike bile opravdane, za to pruža tek djelomično mjerodavnu podlogu.

Percepcija muzikologinje Dodi Komanov (2009: 19) baleta *Razloga 4/4 Reasons* – čija je kritika objavljena u *Hrvatskom slovu* – također je ponajmanje usmjerena na koreografske i plesne aspekte predstave. Komanov najveći dio teksta posvećuje biografskim podatcima o koreografu i skladatelju te o koreografovima intencijama, prepisanima iz programske knjižice. Najmanje mjesta ostavlja vlastitoj analizi, koja se sastoji od kombinacije interpretacije i evaluacije plesničkih, koreografskih, režijskih, glazbenih, scenografskih, kostimografskih i rasvjetnih rješenja, ali na vrlo plošan, neodređen, mjestimice nerazumljiv ili značenjski prazan način, koji čitatelju o predstavi zapravo malo govori; dobrim dijelom i stoga što bi većina napisanog mogla vrijediti za veći broj suvremenih plesnih predstava, primjerice:

„[...] predstavu su izradili i jakim suodnosom sabranosti i emocionalnosti, muzikaliteta i naposljetku refleksije, u kojoj se žive, pokretne forme artikuliraju slobodno ulazeći u vidokrug gledatelja/slušatelja. Plesači zagrebačkog Baleta izvanredno su se predstavili, u nastupu postigavši profiliranost individualnog govora kao i cjelinu izabranog kreativnog prostora. Odnos usredištenosti, katkada hermetičke suzdržanosti i zatomljene emocije posebno je bio dojmljiv, kao i paleta intenziteta i ekspresije.“ (Komanov, 2009: 19).

Muzikologinja Zdenka Weber u kritikama *Večeri tri baleta* (2011a: 19) i *Aira/Zraka* (2011b: 23) – objavljenima u *Hrvatskom slovu* i *Vjesniku* – također odviše prostora posvećuje biografskim podatcima o skladatelju i/ili koreografu, kao i sadržajnim i povijesnim obilježjima baleta, a premalo dometima spomenutih predstava.

Njih promatra ponajprije s obzirom na uspješnost plesачkih izvedbi, no samo na površinskoj razini, koja je usto terminološki mjestimice pogrešna (u kritici *Večeri tri baleta* spominje „solo varijacije“, premda varijacije znače isključivo solističke plesачke nastupe). Koreografske, scenografske, kostimografske i druge segmente, u pravilu, ne donosi ni opisno ni interpretativno, ili to čini površno, od čega djelomično odstupa u kritici *Aira/Zraka*, u kojoj donosi nedostatan opis koreografskih postavki, ali zato osjetno uspjeliji opis orkestralnih dosegā i scenografskih rješenja.

Novinarka Snježana Dukić (2012: 42) u kritici *Večeri njemačkih autora*, objavljenoj u *Slobodnoj Dalmaciji*, gotovo čitav raspoloživ novinski prostor posvećuje plesnim interpretima pri čemu pokazuje poznavanje njihovih dotadašnjih uloga, kao i formirano mišljenje o njihovim maksimalnim mogućnostima, odnosno praćenje njihova rada tijekom duljeg razdoblja, a u kontekstu kojeg sagledava i aktualni angažman – osobito nekolicine solista. Međutim, to čini na vrlo općenit način, bez ulaženja u tehničke detalje izvedbi, što je nedostatan kritički prilog odabranom pristupu, u čijem su fokusu isključivo plesачki dosezi; to više što je riječ – osobito u drugom dijelu *Večeri tri baleta* – o tehnički izrazito zahtjevnima plesnim zadacima, koji zbog toga i *zahtijevaju* i *zaslužuju* slojevitiju kritičku prosudbu. Odabranim pristupom Dukić također nepravedno analitički zanemaruje obje koreografske podloge – osobito onu *Druge simfonije*, koja je na razini elemenata, kombinacija i formacija vrlo bogata, kompleksna i pogodna za detaljniju analizu – a koje su u kritičarkinu osvrtu obuhvaćene tek jednom rečenicom, koja o njima malo govori: „I dok je ‘Suita, suita, suita’ nakon travanjske izvedbe ‘Aira’ domaćeg skladatelja mlađe generacije Krešimira Seletkovića bila druga izvedba modernog baleta u sezoni, u Drugoj simfoniji koreografija se opet vratila u dimenzije klasičnoga.“ (Dukić, 2012: 42).

Muzikolog Trpimir Matasović u kritikama *Maestra* (2006a: 31), *Coppélije na Montmartreu* (2006b: 29), *Danse Macabre* (2008: 18), *Varijacija u f.ado molu* (2010a: 16) i *Tišine mog šuma* (2010b: 31) – objavljenima u *Zarezu* – dotična djela nastoji osvijetliti iz svih kutova, iako najviše iz glazbenog i dramaturško-režijskog, a ponajmanje iz izvođačkog; njega se dotiče u najkraćim crtama i bez izrazitijeg fokusiranja na tehnički i ekspresivni aspekt uloga. Najizraženiji postupak u Matasovićevim kritikama jest adekvatna interpretacija, kako koreografskih rješenja, tako i onih scenografskih i kostimografskih, zahvaljujući čemu se može dobiti prilično slojevita slika predstava, premda ponajmanje zbog plesачkih prinosa. O predstavama u cjelini uglavnom iznosi jasne, premda ne i isključive prosudbe, koje pokatkad formira i s obzirom na kontekst u kojemu određeno djelo smatra potrebnim procijeniti.

Novinarka Svjetlana Hribar (2006: 37) u svojoj se temeljitoj kritici *Maestra* – objavljenoj u *Novom listu* – pomno osvrće na svaki segment toga djela: glavne likove, sadržaj, skladatelja koji ga je inspirirao, libretista, koreografkinju, scenografiju, kostimografiju i osvjetljenje. Iako koreografske elemente i plesачke izvedbe analizira bez ulaženja u detalje, zahvaljujući u svima drugim aspektima detaljnoj kritičkoj opservaciji i validnoj argumentaciji, koje uvjerljivo upućuju na sumarni dojam o *Maestru* kao djelu *iznimne vrijednosti*, njezina je kritika kvalitetan vodič potencijalnim gledateljima, kao i relevantna podloga za usporedbu mišljenja kod onih koji su predstavu gledali.

Teatrologinja Nataša Govedić (2010: 52) u kritici *Tišine mog šuma* – objavljenoj u *Novom listu* – na početku pronicu u način i smisao povezanosti Cesarićeve lirike i Mujićeve koreografije, dok pri kraju teksta sintetizira dominantna obilježja vizualnih, stilskih i izvođačkih aspekata predstave. U središnjemu dijelu teksta uvjerljivo opisuje i pronicavo interpretira scenografske, kostimografske, sadržajne i koreografske izbore i značajke, na osnovi kojih čitatelji mogu stvoriti vlastite pouzdane – plastične i detaljne – predodžbe o predstavi, neovisno o činjenici da Govedić svoj sumarni dojam o njoj, kao ni onaj o plesачkim izvedbama i glazbenim odabirima, decidirano ne iznosi.

Muzikologinja Jagoda Martinčević predstavama *Coppélia na Montmartreu* (2006a: 1) i *Maestro* (2006b: 19) – čije su kritike objavljene u *Cantusu* i *Hrvatskom slovu* – pristupa opširno i sveobuhvatno, s tom razlikom što, ovisno o tipu djela, mijenja i perspektivu. U kritici *Coppélije na Montmartreu* Martinčević taj balet procjenjuje kroz kompaktnost svih scenskih razina, koje valorizira koncizno i decidirano, no pritom širinu kritičkoga pogleda ne prati i dubina. Međutim, donoseći u uvodnome dijelu teksta preporuku publici da dotično djelo svakako pogleda, te temeljeći svoj poziv i na kontraargumentima medijski djelomično nepovoljnih odjeka i na vlastitu viđenju vrijednosti autorova doprinosa klasičnome naslovu, potencijalnim gledateljima nudi za to uvjerljive razloge, a čitateljima opet plastično iznesen sukus relativno radikalnoga umjetničkog pristupa i njegova značenja. S druge

strane, u kritici *Maestra* Martinčević najveći dio teksta posvećuje sagledavanju toga baleta u kontekstu Papandopulova opusa, kao i načinu i stupnju podudaranja skladateljeva stvarnoga života i njegovih scenski prenesenih točaka na temelju čega prije svega i formira dojam o ukupnoj vrijednosti djela. U manjoj mjeri to čini na temelju koreografsko-redateljskih zahvata i glazbenih izbora, a još manje na temelju plesачkih izvedbi, dok scenografske i kostimografske prinose tretira gotovo kao nebitne. Iako je takav poredak čimbenika po važnosti u plesnoj kritici donekle nekonvencionalan, a često i nefunkcionalan, u slučaju spomenute kritike to nije slučaj jer kritičarkina podrobna obaviještenost o Papandopulovu životu i glazbenome opusu, kao i validni kriteriji prema kojima procjenjuje njihovu scensku adaptaciju, odabrani pristup čine opravdanim i svrsishodnim.

Tekstovi plesnoga kritičara Mladena Mordeja Vučkovića o *Maestru* (2006: 43), *Danse Macabre* (2008a: 39), *Baletnoj večeri* (2008b: 39), *Razlozima 4/4 Reasons* (2009: 23), *Varijacijama u f.ado molu* (2010a: 24), *Koreolabosu* (2010b: 34), *Večeri tri baleta* (2011a: 22) i *Koreolabosu* (2011b: 21), koji su objavljeni u *Vjesniku*, u pravilu donose širok pogled na odgledana djela, koji se očituje prije svega u raznolikoj kontekstualizaciji. Kritičar, naime, određeni balet procjenjuje u okviru repertoarne politike ondašnje ravnateljice Baleta Hrvatskoga narodnog kazališta u Zagrebu, (ne)zadovoljenih očekivanja publike, dotadašnjega koreografa opusa, dotadašnjih uloga glavnih interpretata i slično. Ovisno o stilu, autoru i izvođačima predstave, odnosno o onome što smatra da aktualnu predstavu primarno determinira, mijenja i vlastiti fokus, koji je katkad na koreografskim postavkama, kadšto na dramaturškim intervencijama, pokatkad na plesачkim dosezima, katkad na glazbenom segmentu i slično. Stoga, iako na raspolaganju ima ograničen prostor kulturne rubrike dnevnih novina, koji mu ne dopušta ulaženje u detalje bilo kojega scenskog segmenta – osobito sporednih, dakle i u iscrpniji opis i interpretaciju, Mordej Vučković zahvaljujući spomenutim obilježjima uspijeva uvjerljivo prenijeti sukus (izvan)scenskih kombinacija elemenata, a time i vlastitu prosudbu o njima učiniti vjerodostojnom.

Sličan Vučkovićevu jest i pristup glazbenoga i plesnoga kritičara Davora Schopfa, koji predstave *Varijacije u f-ado molu* (2010a: 22), *Tišina mog šuma* (2010b: 26), *Večer tri baleta* (2011: 31) i *Večer njemačkih autora* (2012: 33), čije je kritike objavio u *Vijencu*, također analizira i ocjenjuje ponajprije s obzirom na njihov širi kontekst, a taj varira od europskih repertoarnih i izvođačkih standarda, preko kazališnih prethodnih produkcija određenoga djela, transpozicija baletnih naslova u druge medije, do koreografskih i/ili izvođačkih opusa. Perceptivni fokus stavlja na segment koji smatra primarnim čimbenikom (ne)uspjeha predstave, no u svim predstavama znatnu pažnju posvećuje glazbenim predlošcima, odnosno orkestralnim izvedbama. (Su)autorske izbore i rješenja u pravilu ne interpretira, a rijetko ih i opisuje (uglavnom kostime i scenu), međutim, zahvaljujući prije spomenutim značajkama, Schopfove su ocjene predstava naposljetku čvrsto utemeljene i adekvatno obrazložene.

Kritika baletne pedagoginje Andreje Jeličić (2011) *Aira/Zraka* – objavljena na internetskoj stranici Plesnascena.hr – strogoga je kritičkoga oblika, u kojemu najprije iznosi općenitu ocjenu viđenoga, a zatim njezino obrazloženje povlačenjem paralela toga djela sa širim, povijesnim kontekstom te onim užim, biografskim. Nakon toga se kombinacijom opisa, interpretacije i kontekstualizacije osvrće na koreografiju, glazbu, scenografiju, kostimografiju i izvedbu, dozirajući iscrpnost pristupa spomenutim segmentima proporcionalno njihovu značaju. U nastavku se daje osvrt A. Jeličić na koreografski segment predstave.

„Koreografski, Müllerov je pristup spretna kombinacija kompozicijskih konvencija (grupacije velikog ansambla poput trokuta, dijagonale, paralelnih linija) i slobodnijeg korištenja prostora. Njegov jezik također spaja snagu konvencionalne baletne tehnike i izražajne mogućnosti suvremenijeg izričaja pa tako, vrlo primjereno temi, plesači prelijeću pozornicu u velikim, laganim skokovima (*Let*), no s druge strane, jednako primjereno, koriste pod i kreću se četveronoške (*Stvaranje*). Njegov je pokret oslobođen stroge klasične vertikale pri čemu ključnu ulogu ima uporaba kralježnice: ona se prepušta trodimenzionalnim impulsima i pretvara u lelujavu vibrirajuću strunu koja animira totalno anti-klasičnu, maksimalno ekspresivnu zdjelicu i bokove, a na drugome svome kraju, jednako izražajnu glavu. Ruke i noge, sukladno temi zraka, dominiraju prostorom svojom *eks-centričnom*, elektriziranom razbacanošću. Njihova maksimalna artikulacija zglobova – ti pomalo distorzirani pregibi udova – sugestivni su. Ima u njima i stereotipnih plesачkih *krila*, (njih je valjda nemoguće, a možda i nepotrebno, izbjeći u baletnoj tradiciji), no i vrlo delikatno izrađenih detalja koji plijene svojom elokventnošću.“ (Jeličić, 2011).

Plesna povjesničarka i kritičarka Maja Đurinović u kritikama *Maestra* (2006: 21), *Danse Macabre* (2008a: 21), *Baletne večeri* (2008b: 32), *Koreolabosa* (2010a), *Tišine mog šuma* (2010b), *Večeri tri baleta* (2011a), *Koreolabosa* (2011b), *Večeri njemačkih autora* (2012a) i *Koreolabosa* (2012b) – objavljenima u *Vijencu* i na internetskoj stranici Plesnascena.hr – u pravilu najviše prostora posvećuje koreografiji i plesачkim izvedbama, pri čemu

je, za razliku od većine kritičara, vrlo vješta u opisivanju *suvremenih* koreografskih postavki, kao i njihovih plesaćkih oživotvorenja. Njih analizira kako s obzirom na udovoljavanje tehničkim i ekspresivnim standardima pojedinih uloga tako i s obzirom na dotadašnje izvedbe određenoga plesača, ili pak njegovo mjesto i značenje u ansamblu. No, ovisno o tipu predstave, ako ocijeni potrebnim, u središte promatranja može staviti i dramaturgiju, ili pak značenje određenoga baleta u okviru ondašnjeg ili dotadašnjeg repertoara, odnosno autorskog opusa. Pritom vlastiti stav temelji na poznavanju bitnih točaka svjetske baletne povijesti, kao i hrvatskih repertoarnih, kadrovskih i drugih relevantnih prilika.

Zaključak

Analizirani se kritičarski pristupi općenito mogu podijeliti u tri skupine. U prvoj je skupini tekst Višnje Rogošić, koji se ne može nazvati kritičkim, no kao takav, s obzirom na to da se sastoji od samo nekoliko rečenica, nije niti zamišljen. Najveći broj tekstova jest zamišljen kao kritički, međutim, donoseći fragmentarnu i manjkavu analizu, ako ne bi posve izostala, te nedostatno utemeljenu i neadekvatno argumentiranu valorizaciju, kao takav nije i napisan. Toj skupini pripadaju tekstovi Ratka Čangalovića, Snježane Dukić, Dodi Komarov, Trpimira Matasovića, Branimira Pofuka, Višnje Požgaj, Zrinke Radić, Nenada Turkalja i Zdenke Weber. Karakteristično je za tu skupinu da se sastoji od muzikologa, glazbenih kritičara i novinara kojima je pisanje o plesnim predstavama najčešće dio redovitih novinarskih zadataka, no plesna im umjetnost obrazovno, iskustveno, a katkad ni interesno, nije osobito bliska. Stoga predstavama i nisu mogli pristupiti bitno drukčije od njihovih sagledavanja kroz izdvojen aspekt (najčešće glazbeni) ili pak više njih, ali na impresionističkim osnovama. Treću skupinu tekstova karakterizira uglavnom cjelovita i kompetentna analiza plesnih predstava, koja, u pravilu, uključuje kombinaciju plastičnog opisa i uvjerljive interpretacije ključnih scenskih čimbenika, široko kontekstualno sagledavanje djela te njegovu čvrsto utemeljenu i adekvatno obrazloženu sumarnu ocjenu. Toj skupini pripadaju tekstovi Maje Đurinović, Nataše Govedić, Svjetlane Hribar, Andreje Jeličić, Jagode Martinčević, Mladena Mordeja Vučkovića i Davora Schopfa. Spomenuti su autori većinom teatrolozi, muzikolozi i plesni kritičari, kojima je zajedničko poznavanje bitnih povijesnih i/ili teorijskih točaka baletnoga i/ili suvremenoga plesnog stila te dugogodišnje gledateljsko iskustvo, a nekima od njih i osobno plesno iskustvo. Ta je kombinacija povijesno-teorijskoga i iskustvenoga (gledateljskoga i/ili plesaćkoga) pristupa plesnim predstavama razvidna i u (pre)poznavanju, memoriranju i adekvatnom opisivanju scenskih uobličjenja, napose njihovih dviju glavnih dimenzija: izvođačkih dometa u tehničkom i ekspresivnom aspektu te koreografskih struktura kroz dinamiku pokreta, iskorištenost prostora, načine formacija i slično.

Treba, međutim, naglasiti i to da je većina ovdje spomenutih autora objavila tek jedan ili dva teksta o dotičnim predstavama, što jest dovoljno za uočavanje određenih tendencija, ali ne i za stvaranje čvršćega uvjerenja o njihovoj stručnoj (in)kompetenciji. Proširenje platformi objavljivanja na internetski prostor pozitivno se odrazilo na količinu i kakvoću kritičarskih tekstova, no ta je činjenica slabije uočljiva na ovdje odabranome primjeru kritičke recepcije. Naime, od 2006. do 2012. većina je relevantnih tekstova o premijernim izvedbama neoklasičnih i suvremenih baletnih predstava Hrvatskoga narodnog kazališta u Zagrebu objavljena u kulturnim i glazbenim časopisima (*Vijenac*, *Hrvatsko slovo*, *Cantus*) te u dnevnim novinama sa znatnijim prostorom za kulturu (*Vjesnik*, *Novi list*), a tek manji dio na internetu (*Plesnascena.hr*).

Literatura

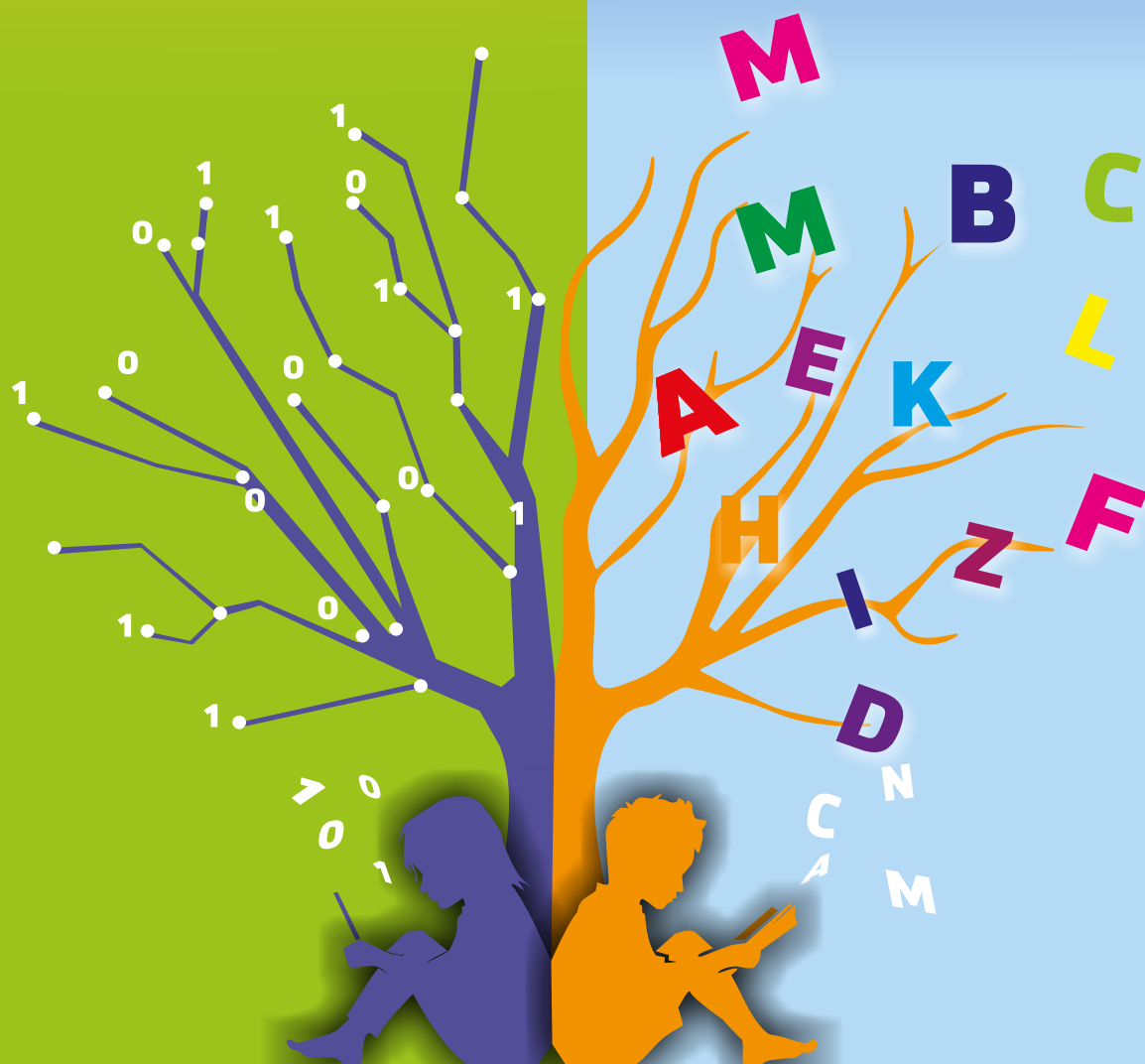
- “August Digest: Kate Mattingly on Criticism“. 2018. Love dance more. (pristupljeno 1. svibnja 2021.)
- Copeland, Roger. 1983. “Dance Criticism“. In: *What is Dance?: Readings in Theory and Criticism*. Eds. Roger Copeland & Marshall Cohen. Oxford: Oxford University Press.
- Čangalović, Ratko. 2006. „Koreograf je promijenio radnju i glazbu“. *Jutarnji list*. 30. listopada 2006. 42.
- Denby, Edwin. „Kritičar“. Prevela Aleksandra Mišak. 2012. *Kretanja*. Br. 18. 39–41.
- Dukić, Snježana. 2012. „Čist i monumentalni ansambl“. *Slobodna Dalmacija*. 11. lipnja 2012. 42.
- Đurinović, Maja. 2006. „Miljenik muza“. *Vijenac*. Br. 315. 30. ožujka 2006. 21.
- Đurinović, Maja. 2008a. „Čista ljepota“. *Vijenac*. Br. 372. 5. lipnja 2008. 21.
- Đurinović, Maja. 2008b. „Izgubljeni sanjači“. *Vijenac*. Br. 367. 27. ožujka 2008. 32.
- Đurinović, Maja. 2010a. „Ono bez čega nema dalje“ <https://www.baleti.hr/index.php?p=article&id=1133> (pristupljeno 1. lipnja 2022.)
- Đurinović, Maja. 2010b. „Zagrebački baletni preporod“. <https://www.baleti.hr/index.php?p=article&id=1204> (pristupljeno 1. lipnja 2022.)
- Đurinović, Maja. 2011a. „Harmonična polifonija pokreta“. <https://www.baleti.hr/index.php?p=article&id=1250> (pristupljeno 1. lipnja 2022.)
- Đurinović, Maja. 2011b. „S čokoladom i na kotačićima“. <https://www.baleti.hr/index.php?p=article&id=1328> (pristupljeno 1. lipnja 2022.)
- Đurinović, Maja. 2012a. „Kolaž stilova i stavova“. <https://www.baleti.hr/index.php?p=article&id=1463> (pristupljeno 1. lipnja 2022.)
- Đurinović, Maja. 2012b. „Nova scenska estetika“. <https://www.baleti.hr/index.php?p=article&id=1459> (pristupljeno 1. lipnja 2022.)
- Goellner, Ellen W.; Shea Murphy, Jacqueline. 1995. *Bodies of the Text: Dance as Theory, Literature as Dance*. Rutgers University Press. New Brunswick, New Jersey.
- Govedić, Nataša. 2010. „Prizivanje lirske pjesnika“. *Novi list*. 23. studenoga 2010. 52.
- Hribar, Svjetlana. 2006. „Zagledan u plavetnilo i ljepotu...“. *Novi list*. 27. ožujka 2006. 36–37.
- Jeličić, Andreja. 2011. „Gozba za oko, uho i duh“. <https://www.baleti.hr/indeks.php?p=article&id=1280> (pristupljeno 1. lipnja 2022.)
- Komanov, Dodi. 2009. „Studije forme“. *Hrvatsko slovo*. Br. 728. 3. travnja 2009. 19.
- Mainwaring, Madison. 2015. “The death of the American Dance Critic: Why are there so few mainstream outlets covering the art form“. <https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2015/08/american-dance-critic/399908/> (pristupljeno 1. svibnja 2021.)
- Martinčević, Jagoda. 2006a. „Maestro“. *Cantus*. Br. 138. 1. svibnja 2006. 1.
- Martinčević, Jagoda. 2006b. „Zagrebački Montmartre!“ *Hrvatsko slovo*. Br. 603. 10. studenoga 2006. 19.
- Matasović, Trpimir. 2006a. „Dobrodošao populizam u ozbiljnom projektu“. *Zarez*. Br. 191. 2. studenoga 2006. 31.
- Matasović, Trpimir. 2006b. „Idealizirani umjetnik u nimalo idealnom svijetu“. *Zarez*. Br. 177. 6. travnja 2006. 29.
- Matasović, Trpimir. 2008. „Arhetipska heterofonija pokreta“. *Zarez*. Br. 227. 20. ožujka 2008. 18.
- Matasović, Trpimir. 2010a. „Ravnodušan je Kronos“. *Zarez*. Br. 296. 24. studenoga 2010. 16.
- Matasović, Trpimir. 2010b. „Varijacije kolektivne samoće“. *Zarez*. Br. 279. 17. ožujka 2010. 31.
- Mordej Vučković, Mladen. 2006. „Apoteoza umjetnosti“. *Vjesnik*. 27. ožujka 2006. 43.
- Mordej Vučković, Mladen. 2008a. „Priča o prolaznosti“. *Vjesnik*. 17. ožujka 2008. 39.
- Mordej Vučković, Mladen. 2008b. „Večer nadahnuta plesa“. *Vjesnik*. 2. lipnja 2008. 39.
- Mordej Vučković, Mladen. 2009. „Predstava produljena bez razloga“. *Vjesnik*. 30. ožujka 2009. 23.
- Mordej Vučković, Mladen. 2010a. „Fado poput svemira“. *Vjesnik*. 8. ožujka 2010. 24.
- Mordej Vučković, Mladen. 2010b. „Naglasak na moderni izraz“. *Vjesnik*. 2. srpnja 2010. 34.

- Mordej Vučković, Mladen. 2011a. „Koreografske nade položile ispit“. *Vjesnik*. 7. srpnja 2011. 22.
- Mordej Vučković, Mladen. 2011b. „Radost i umjetnost čistog plesa“. *Vjesnik*. 7. ožujka 2011. 21.
- Murray, Simon; Keefe, John. 2007. *Physical Theatres: A Critical Introduction*. Routledge. New York.
- Pofuk, Branimir. 2006. „Polovično ostvarenje dobrih ideja i namjera“. *Jutarnji list*. 30. ožujka 2006. 59.
- Pofuk, Branimir. 2008. „Najveći nedostatak predstave je glazba“. *Jutarnji list*. 18. ožujka 2008. 30.
- Požgaj, Višnja. 2006. „Novo lice Coppélije“. *Vjesnik*. 30. listopada 2006. 43.
- Radić, Zrinka. 2006. „Posveta Papandopulu, ali i cijeloj umjetnosti“. *Večernji list*. 26. ožujka 2006. 22.
- Radić, Zrinka. 2009. „Ziheraški izlet HNK Zagreb“. *Večernji list*. 30. ožujka 2009. 43.
- Rogošić, Višnja. 2007. „Coppélia na Montmartreu“. *Vjesnik*. 27. listopada 2007. 49.
- Schopf, Davor. 2010a. „Crni fado“. *Vijenac*. Br. 418. 11. ožujka 2010. 22.
- Schopf, Davor. 2010b. „Magičnih pedeset minuta“. *Vijenac*. Br. 437. 2. prosinca 2010. 26.
- Schopf, Davor. 2011. „Hans van Manen u Zagrebu!“. *Vijenac*. Br. 444. 10. ožujka 2011. 31.
- Schopf, Davor. 2012. „Uporišta modernoga baleta“. *Vijenac*. Br. 477. 14. lipnja 2012. 33.
- Siegel, Marcia B. 2015. “Dance Commentary: Is Dance Criticism Dead?”
<https://artsfuse.org/133377/fuse-commentary-is-dance-criticism-dead/> (pristupljeno 1. svibnja 2021.)
- Turkalj, Nenad. 2006. „Ovacije Maestru“. *Hrvatsko slovo*. Br. 571. 31. 3. 2006. 19.
- Van Camp, Julie C. 1986. „The Humanities and Dance Criticism“. (pristupljeno: 1. svibnja 2021.)
- Weber, Zdenka. 2011a. „Izrazi maštovitoga veselja“. *Hrvatsko slovo*. Br. 831. 25. ožujka 2011. 19.
- Weber, Zdenka. 2011b. „Jedinstven baletni događaj“. *Vjesnik*. 19. travnja 2011. 23.
- Životić, Radomir. 1988. *Novinska kritika: studija s priložima*. Naučna knjiga. Beograd.

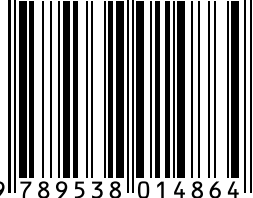
SPECIFICITIES AND PROBLEMS OF WRITING REVIEWS OF DANCE PERFORMANCES ON THE EXAMPLE OF CRITICAL RECEPTION OF NEOCLASSICAL AND CONTEMPORARY BALLET REPERTOIRE OF THE CROATIAN NATIONAL THEATRE IN ZAGREB FROM 2006 TO 2012

The specificities and problems of writing reviews of dance performances are mainly related to the lack of critics' education, the complexity of observation, memory, description and interpretation of dance work and the change and expansion of platforms for publishing reviews. The paper examines the relevance of critical reception – primarily through the prism of the above-mentioned specific and aggravating factors – on the example of neoclassical and contemporary ballet performances of the Croatian National Theatre in Zagreb from 2006 to 2012. The first part of the paper provides a theoretical framework for the selected perspective and the second part provides an analysis of reviews. It is concluded that the above-mentioned problems were noticed in most of the authors, which is why a significant part of the critical texts was not written competently enough. At the same time, the change and expansion of platforms for publishing did not have a significant impact on the quality of reviews, given that most of the competent reviews of performances were not published on Internet portals but in print media with a more significant space for culture.

Key words: critics' education, analytical procedures, choreographic vocabulary, platforms for publishing



ISBN 978-953-8014-86-4



9 789538 014864