

# KNJIŽEVNOUMJETNIČKI TEKST I POTICANJE PISMENOSTI IZ PERSPEKTIVE UČITELJA

TAMARA TURZA-BOGDAN

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska  
tamara.turza-bogdan@ufzg.hr

Ovladanost čitanjem i pisanjem temelj je cjelokupnog učenja pojedinca pa je dosezanje pismenosti temeljni cilj učenja. U istraživanju su sudjelovali učitelji razredne nastave i nastavnici Hrvatskoga jezika Ispituje se mišljenje o izazovima u nastavi, je li to tekst kao sadržaj: nerazumijevanje riječi, teksta i stila pisanja ili učenik kao subjekt poučavanja: nezainteresiranost za temu, motive i radnju. Ispitivani su i metodički postupci te ima li povezanosti između njihove procjene izazova u nastavi i metodičkih postupaka. Rezultati pokazuju u većoj mjeri problem nerazumijevanja sadržaja nego motiviranja učenika, a ne pokazuju povezanost s korištenjem metodičkih postupaka. Na temelju mišljenja učitelja zaključuje se o djelovanju na nastavu književnosti i mogućnostima za daljnja istraživanja.

DOI  
[https://doi.org/  
10.18690/um.ff.1.2025.14](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.14)

ISBN  
978-961-286-944-1

**Ključne riječi:**  
pismenost,  
književnoumjetnički  
tekstovi,  
hrvatski jezik,  
nastava književnosti,  
učitelji razredne nastave



University of Maribor Press

**DOI**

[https://doi.org/  
10.18690/um.ff.1.2025.14](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.14)

**ISBN**

978-961-286-944-1

**Keywords:**

literacy,  
literary texts,  
Croatian language,  
literature teaching,  
classroom teachers

# LITERARY TEXT AND LITERACY PROMOTION FROM TEACHERS' PERSPECTIVE

TAMARA TURZA-BOGDAN

University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia  
[tamara.turza-bogdan@ufzg.hr](mailto:tamara.turza-bogdan@ufzg.hr)

Mastery of reading and writing is the basis of the entire learning of an individual, so achieving literacy is the fundamental goal of education. Classroom teachers and Croatian language teachers participated in the research. Their opinion on challenges in teaching is examined, whether it is the area of the text as content: misunderstanding of words, text and writing style or the area of the student as the subject of teaching: lack of interest in the topic, motives, and action. Methodical procedures were also examined to determine whether there is a connection between their assessment of challenges in teaching and methodical procedures. The results show, to a greater extent, the problem of not understanding the content rather than motivating students, and they do not show a connection with using methodical procedures. Based on the teachers' opinion, it is concluded about the effect on teaching literature and possibilities for further research.



# LITERARNO BESEDILO IN SPODBUJANJE PISMENOST IZ UČITELJEVE PERSPEKTIVE

TAMARA TURZA-BOGDAN

Univerza v Zagrebu, Pedagoška fakulteta, Zagreb, Hrvaška  
tamara.turza-bogdan@ufzg.hr

Obvladovanje branja in pisanja je temelj celotnega učenja posameznika, zato je doseg pismenosti temeljni cilj izobraževanja. V raziskavi so sodelovali učitelji razrednega pouka in učitelji hrvaškega jezika. Preučevano je mnenje o izzivih v poučevanju, ali gre za besedilo kot vsebino: nerazumevanje besed, besedila in sloga pisanja ali učenec kot subjekt poučevanja: nezanimanje za temo, motive in dogajanje. Preučeni so bili tudi metodološki postopki in ali obstaja povezava med njihovo oceno izzivov v poučevanju in metodološkimi postopki. Rezultati kažejo, da je v večji meri problem nerazumevanje vsebine kot motiviranje učencev, vendar ni zaznana povezava z uporabo metodoloških postopkov. Na podlagi mnenj učiteljev se sklepa o vplivu na pouk književnosti in možnostih za nadaljnje raziskave.

DOI  
[https://doi.org/  
10.18690/um.ff.1.2025.14](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.14)

ISBN  
978-961-286-944-1

**Ključne besede:**

Pismenost,  
literarni umetniški teksti,  
hrvaški jezik,  
pouk književnosti,  
učitelji razrednega pouka



Univerzitetna založba  
Univerze v Mariboru

## 1 Uvod

Kompetencija pismenosti prva je od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, a pretpostavlja *spособnost prepoznavanja, razumijevanja, izražavanja i tumačenja pojmova, osjećaja, činjenica i mišljenja u usmenom i pismenom obliku koristeći se vizualnim, zvučnim/audio i digitalnim materijalima u različitim disciplinama i kontekstima. To podrazumijeva sposobnost učinkovitog komuniciranja i povezivanja s drugima na primjeren i kreativan način.* (Preporuke Vijeće Europske unije 2018/C 189/01: 7)

Vidljivo je iz ove definicije da je pojam pismenosti u novijim dokumentima kompetencijski proširen u odnosu na nekadašnje uže shvaćanje pismenosti. Pismenost se stoga može sagledavati u širem i užem smislu. Pismenost u širem smislu podrazumijeva mogućnost uspješnoga komuniciranja pojedinca u svim područjima društva, a neki autori smatraju da apsolutnu i konačnu pismenosti zbog dinamike društva nikada nije moguće dostići (Cotič, Medved Udovič i Starc 2011). Iz ovakvog kompetencijskog shvaćanja proizlaze i različite vrste pismenosti: vizualna, motorička, glazbena; informacijska, računalna, medijska; biološka, prirodoslovna, matematička, čitalačka (OECD: PISA, 2000., 2009, 2018) Pojam višestruka pismenost (Cope i Kalantzis 1997, 2006) koristi se u slučajevima kada se jezik integrira s drugim načinima prijenosa informacija pa je zbog toga što dijete danas ovladava multimodalnom (višestrukom) pismošću čitanje i pisanje multimodalnih tekstova potrebno poučavati na nov način (Flewitt 2008).

Razvoj većine vrsta pismenosti uvjetovan je poznavanjem jezika: njime se posreduje glavna informacija pa se iz tako širokog današnjeg shvaćanja pismenosti uvriježio i pojam temeljna pismenost (Horton 2008) kao ona koja se razvija u školi: pisanje, čitanje i računanje, u tiskanom i digitalnom obliku. Dakle, bez obzira na šire kompetencije kojima se ovladava u današnjem društvu, za razvoj pismenosti u širem smislu nužan je preduvjet razvoj jezičnih sposobnosti te ovladavanje vještinama čitanja i pisanja koje predstavljaju pismenost u užem smislu. Stoga se može zaključiti da je pismenost u užem smislu temelj za ovladavanje pismošću u širem smislu kroz sve njegove discipline. (Turza-Bogdan i Cvikić 2023). I dok se pismenost u širem smislu odnosi na različite vrste pismenosti u različitim disciplinama, pismenost u užem smislu obilježuje ovladanost temeljnim vještinama čitanja i pisanja.

Pismenost u užem smislu stoga podrazumijeva sposobnost pojedinca da napisano pročita te da zapiše ono što je mišljeno ili izgovoreno. Pritom je poznato da se ovladavanje čitanjem i pisanjem ne događa spontano kao govorenjem (Deshler i sur. 2012; Verhoven 2004), ono nije urođeno već je zajedno s pisanjem najsloženija od svih jezičnih djelatnosti (Peti Stantić 2019). Postojeće sposobnosti: kognitivne, jezične, emocionalne i socijalne, neophodne su za njihovo ovladavanje (Stone 2004). Iz toga i proizlazi važnost njihova razvijanja u predškolskoj i ranoj školskoj dobi.

Pismenost ima kulturnu i društvenu uvjetovanost i jedan je od temeljnih ciljeva modernog obrazovanja (Deshler i sur. 2012). Društvena uvjetovanost razvoja pismenosti razvija se u okviru obrazovnog sustava (Henning 2020) pa dijete usporedno s razvojem pismenosti uči sudjelovati u zajednici (Jalongo, Fennimore i Stamp 2004). Naime, na ovladanosti čitanjem i pisanjem temelji se cjelokupno učenje pojedinca te je ovladavanje pismenošću temeljni cilj učenja pojedinca. Istraživanja pokazuju da već od treće godine formalnog obrazovanja dolazi od pomaka od *učenja čitanja ka čitanju radi učenja* (Heath 1983). Istraživanja u kojima su sudjelovali američki učenici pokazuju da su veliki rizici školskog neuspjeha ukoliko do trećeg razreda učenici ne razviju pismenost koja su očekuje u toj dobi. (Snow i Matthews 2016). Dakle, razvijena je pismenost pokazatelj cjelokupnog kasnijeg akademskog uspjeha pojedinca.

U hrvatskome obrazovnom sustavu prijelaz na kurikulsko planiranje donosi fokus nastave na učenika i ishode učenja, a sadržaj je sredstvo kojim se oni ostvaruju (MZOS 2019). To omogućuje razgranato shvaćanje razvoja učeničkih sposobnosti i kompetencija u nastavi i pomak od usvajanja činjeničnoga znanja. Kurikulski pristup donosi i veću slobodnu nastavniku jer može samostalno birati 10 % sadržaja učenja. U *Kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* (MZOS 2019) pismenosti se pristupa u užem smislu u ishodima učenja čitanja i pisanja koje se formalno uči u 1. i 2. razredu osnovne škole, a istovremeno se kao svrha predmeta navodi stjecanje *višestruke pismenosti nužne za nastavak školovanja, život i rad, razumijevanje književnosti kao umjetnosti riječi i kao temelja nacionalnog identiteta* (MZOS 2019, 2). I u opisu nastavnoga predmeta, višestruka pismenost, odnosno stjecanje osnova čitalačke, medijske, informacijske i međukulturne pismenosti postavlja se kao osnovna kompetencija u osobnom razvoju pojedinca, školovanju i djelovanju u društvu:

Pismenost se u ovome dokumentu određuje kao sposobnost razumijevanja, tumačenja i vrednovanja tekstova različitih sadržaja i struktura, a tekstom se smatra svaki cjeloviti jezični i multimedijski izričaj. U svim se predmetnim područjima razvija komunikacijska jezična kompetencija i potiče se ovladavanje jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja, pisanja te njihovim međudjelovanjem; ujedno se potiče razvoj rječnika. (MZOS 2019: 9).

Predmetni ciljevi razrađuju se kroz konkretne ishode poučavanja u svim razredima osnovne škole i očituju se u funkcionalno-komunikacijskom pristupu u nastavi. Upravo razrada ciljeva nastave književnosti pokazuje i svrhu nastave predmeta Hrvatski jezik u odnosu na široki pojam višestruke pismenosti koja podrazumijeva i *razumijevanje književnosti kao umjetnosti riječi* (MZOS 2019). Čitalačka pismenost obuhvaća široki raspon kognitivnih sposobnosti: od dekodiranja znanja riječi, gramatike, do tekstnih struktura, poznavanja svijeta (nejezičnih obilježja) i metakognitivnih sposobnosti – svijest o postojanju različitih strategija pri obradi teksta i njegova uporaba (OECD 2010, u: Turza-Bogdan i Cvikić 2023). Pojam razumijevanja teksta pretpostavlja konstruiranje značenja na temelju teksta, od razumijevanja riječi do širega značenja, od eksplicitnog do implicitnog značenja. Za dosezanje čitalačke pismenosti potrebno je ovladati jezičnim vještinama koje dovode do razumijevanja teksta, a to traži metodički pristup koji u kojem se učenici potiču na dubinsko razumijevanje: uočavanje uzročno-posljedičnih veza, strukturu teksta i vokabular. Ukoliko se to u nastavi ne razvija, nemoguće je očekivati od učenika da će pokazati sposobnost takvog razumijevanja teksta u ispitivanjima poput PISA-e i PIRLS-a (Peti-Stantić 2019).

Sve navedeno ukazuje na potrebu učinkovito osmišljenog poticanja i ovladavanja pismošću od najranije dobi. Pismenost je potrebno poticati od najranije dobi kako bi se njome ovladalo, dakle, poticanje mora krenuti u predškolskom razdoblju, mnogo prije formalnog poučavanja čitanja i pisanja u školi. Već je objašnjeno da razvoj pismenosti podrazumijeva puno šire kompetencije od same tehnike čitanja i dešifriranja teksta. Tako je put od predškolske pismenosti do školske automatizirane vrsne pismenosti vremenski različit i uvjetovan individualnim osobinama djeteta. (Turza-Bogdan i Cvikić 2023). Budući da djeca u početku školovanja često nisu ovladala čitanjem i pisanjem, potrebna im je pomoć učitelja u ovladavanju tekstom na mikrorazini (razumijevanje riječi i iskaza u priči) i makrorazini (razumijevanje strukture priče, događaja i likova). Pritom je pismenost potrebno poticati i razvijati na različitim vrstama tekstova. U ovome radu izdvojen je književnoumjetnički tekst

u osnovnoj školi, tekstna vrsta koja je kao odlomak ili cjelina prisutna kao sadržaj u kurikulskome nastavnom području Književnost i stvaralaštvo (MZOS 2019).

## 1.1 Nastava književnosti u kontekstu razvoja pismenosti

Pogled na nastavu književnosti tijekom desetljeća prolazi kroz promjene koje su, kao i pri opisivanju pojma pismenosti, uvjetovane društvenim prilikama, novim istraživanjima, i promjenama u obrazovnom sustavu, posebice u hrvatskom obrazovnom sustavu u već spomenutom iskoraku prema kurikulskome planiranju i usredotočenosti na ishode učenja.

Grosman (2010) navodi istraživanja koja pokazuju da se sa shvaćanjem pismenosti u širem smislu te posebice shvaćanjem uloge jezika u razvoju pismenosti povećava interes za učinkovite pristupe u nastavi književnosti. Takav se pristup podrazumijeva i na shvaćanje cjelokupne nastave i na razvoj cjelokupnih čitateljskih sposobnosti učenika. Pritom je nezaobilazna uloga nastavnika.

Borg (2003) navodi važnost nastavnikova znanja u poučavanju, a posebice vlastito iskustvo koje je nastavnik imao u svom učenju i poučavanju. Ta iskustva mogu biti pozitivna i negativna. Važno da se već u početnoj izobrazbi nastavnika književnosti uzme u obzir vlastito iskustvo nastavnika te, ukoliko je ono negativno, nastavnik ga u svom inicijalnom obrazovanju mora prepoznati kao takvo da ga ne bi ponavljao u radu s novim generacijama. Ovakva je istraživanja potrebno uvažavati i u nastavi jezika i književnosti.

Istraživanja čitanja u engleskom govornom području osamdesetih godina prošloga stoljeća pokazala su da je učenikov osobni doživljaj teksta polazište za daljnji analitički pristup i nadogradnju doživljenoga (Rosenblatt 1983). Na temelju ovih istraživanja, slijedile su brojne kritike nastave književnosti koja se služi konvencionalnim metodama, a zanemaruje učenikov doživljaj koji je individualan i zasnovan na njegovim osobinama i kognitivnim sposobnostima (Grosman 2010, prema Kolbe 1973, Jaus 1982, Iser 1978, Sholes 1985). Opisuju se i razlažu pojmovi čitateljske pismenosti i čitateljske sposobnosti te se stavljaju u međusobni odnos, označujući sposobnost kao dijelom osobnosti koju svaki pojedinac može doseći, a pri čitanju je to *sposobnost čitanja teksta koji možemo razumjeti* (Peti-Stantić 2019:91). Uz oba navedena pojma vezuje se i pojam čitanje s razumijevanjem kao *sposobnost čitanja i razumijevanja značenja teksta te integracije toga značenja s čitateljevim dotadašnjim znanjem*.

*Opravdano je reći kako se radi o procesiranju teksta. Kao i kod procesiranja jezika, i ovdje je upravo integracije ključ razvijanja složene sposobnosti čitanja s razumijevanjem.* (Peti Stantić 2019:96).

Konvencionalne metode koje su usmjerene samo na tekst kao sadržaj poučavanja ne mogu potaknuti razvoj čitateljskih sposobnosti. Pritom pod konvencionalnim metodama podrazumijevamo one koje ne uzimaju u obzir komunikacijsko-funkcionalni pristup tekstu i poučavanju. U literaturi se konvencionalne metode nalaze i pod nazivom tradicionalne metode i postupci (Težak 1996). Kao što će u opisu istraživanja biti navedeno, to su svi oni postupci koji polaze od autoriteta nastavnika, a ne uzimaju u obzir učenikov doživljaj djela, njegovo razmišljanje i stavove.

Polazimo li od recepcijske estetike (Jaus 1982) i istraživanja koja pokazuju da značenje teksta nije fiksirano, nastavnik ne bi trebao učenicima nametati svoju interpretaciju djela već mora otvarati puteve kako bi učenici sami oblikovali vlastite interpretacije (Scholes 1985). Ovime se otvara put nastavi koja razvija čitateljske sposobnosti, a tu se prvenstveno nalazi sposobnost razumijevanja pročitanaog teksta.

Razumijevanje teksta podrazumijeva procesiranje teksta, a to je povezano s čitateljevim sveukupnim znanjem i sposobnostima (Peti-Stantić 2019). Do takvoga je čitanja nemoguće doći samim individualnim čitanjem pa obrazovni proces, odnosno, pristup književnom djelu u obrazovnom procesu mora izgraditi čitateljsku sposobnost.

U zagrebačkoj metodičkoj školi osamdesetih godina prošloga stoljeća razvoj čitateljske sposobnosti u nastavi koja je usredotočena na jezično izražavanje donose u brojnim radovima Rosandić (1983, 2002., 2005.) i Težak (1986., 1988). Upravo nove spoznaje o važnosti razvoja čitateljske sposobnosti obvezuju na pristup poučavanju koji će ih uvažiti.



## **2 Metodologija istraživanja**

### **2.1 Hipoteze istraživanja**

Polazeći od ranije navedenih teorijskih odrednica o poticanju pismenosti i nastavi književnosti, zanimalo nas je što nastavnici smatraju najvećim izazovom u nastavi književnosti. Željeli smo saznati postoji li povezanost stavova nastavnika o izazovima u nastavi književnosti i postupaka kojima se služe u nastavi književnosti u osnovnoj školi.

Stoga su postavljena sljedeća istraživačka pitanja: što nastavnici percipiraju kao veći izazov u nastavi, je li to područje teksta kao sadržaja: nerazumijevanje riječi, teksta i stila pisanja ili je to područje učenika kao subjekta poučavanja: nezainteresiranost učenika za temu i motive u književnome tekstu. Također nas je zanimalo koje metodičke postupke nastavnici koriste te ima li povezanosti između njihove procjene izazova u nastavi i metodičkih postupaka. S obzirom na ovako postavljena istraživačka pitanja, postavljene su sljedeće hipoteze:

Hipoteza 1: nastavnici označuju u većem postotku izazov/problem učenikova nerazumijevanja jezika i stila (čestice C, D, E, F) od nezainteresiranosti za temu, motive i radnju (čestice A, B).

Hipoteza 2: nastavnici koji se služe tradicionalnijim komunikacijskim postupcima pronalaze više problema kod učenika u interpretaciji teksta od onih koji se služe suvremenijim postupcima.

### **2.2 Instrument istraživanja**

Instrument istraživanja bio je upitnik koji su nastavnici mogli ispunjavati na mrežnim stranicama između siječnja i travnja 2024. Upitniku se odazvalo 127 nastavnika (N = 127). Ispitanici su učitelji razredne nastave (1. – 4. razred) i nastavnici predmeta Hrvatski jezik (5. – 8. razred).

Za potrebe ovoga rada obrađen je dio upitnika koji se odnosio na mišljenje nastavnika o izazovima u nastavi književnosti i na metodičke postupke koje primjenjuju u nastavi. Pitanja su sadržavala više odgovora za koje su se nastavnici opredjeljivali označujući raspon odgovora od 1 do 5.

Pitanje 1: mišljenje nastavnika o izazovima i preprekama u interpretaciji književnog djela

Odredite stupanj slaganja s tvrdnjama o tome što smatrate izazovima i preprekama pri interpretaciji književnoga djela u nastavi (1 uopće se ne slažem, 2 ne slažem se, 3 niti se slažem niti se ne slažem, 4 slažem se, 5 u potpunosti se slažem):

- A Učenikova nezainteresiranost za temu/motive
- B Učenikova nezainteresiranost za radnju
- C Učenikovo nerazumijevanje pojedinih riječi
- D Učenikovo nerazumijevanje dijela ili teksta u cjelini
- E Učeniku nerazumljiv stil pisanja
- F Veličina (duljina) teksta

Pitanje 2: postupci pri interpretaciji književnog djela

Pri interpretaciji književnih djela s učenicima na satu (1 nikad, 2 ponekad, 3 uglavnom, 4 često, 5 uvijek)

- objašnjavam nepoznate riječi prije čitanja teksta
- potičem učenike da samostalno pronađu značenje nepoznatih riječi
- veći dio sata objašnjavam nepoznate riječi
- potičem učenike na glasno razmišljanje o nepoznatim riječima
- zastanem u čitanju i razgovaramo o nepoznatim riječima
- koristim rad u parovima i skupinama
- postavljam pitanja o djelu
- samostalno izlažem činjenice o djelu
- koristim dramske metode pri interpretaciji
- koristim metode zamišljanja i vizualizacije teksta
- organiziram igrolike aktivnosti
- dajem učenicima mogućnost odabira zadatka koji će rješavati
- organiziram rad tako da učenici međusobno komuniciraju
- izmjenjujem različite metode/strategije tijekom sata
- omogućujem učenicima vrednovanje vlastitoga rada
- potičem pismeno izražavanje o djelu više od usmenog
- potičem usmeno izražavanje o djelu više od pismenog
- potičem učenike na uporabu digitalne tehnologije

koristim PP prezentacije  
 pišem po klasičnoj ploči  
 pišem po 'pametnoj' ploči

### 3 Rezultati i rasprava

Pri statističkoj obradi rezultata poslužili smo se postupcima neparametrijske statistike, izračunata je aritmetička sredina i standardna devijacija dok je za usporedbu rezultata i određivanje statistički značajne razlike korištena veličina t-testa.

Nakon statističke obrade rezultata ispunjenog upitnika, pokazali su se sljedeći rezultati:

Hipoteza 1: nastavnici označuju u većem postotku izazov/problem učenikova nerazumijevanja jezika i stila od nezainteresiranosti za temu, motive i radnju.

Kako bismo provjerili prvu hipotezu, prvo smo izračunali prosječan rezultat nastavnika na prva dva pitanja - smatraju li da su glavni problem učenikova nezainteresiranost za temu/motive i radnju. Nakon toga, izračunali smo njihov prosjek na preostala četiri pitanja koja se odnose na nerazumijevanje pojedinih riječi, teksta, stil pisanja i veličinu teksta. Na kraju smo proveli t-test za zavisne uzorke kako bismo provjerili postoji li razlika između toga vide li nastavnici kao veću prepreku nezainteresiranost ili nerazumijevanje (Tablica 1).

**Tablica 1: Rezultati t-testa – usporedba stavova nastavnika o nezainteresiranosti i nerazumijevanju**

Nezainteresiranost	Nerazumijevanje		
<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>t</i>	Cohenov <i>d</i>
3.49 (0.89)	3.85 (0.71)	-3.87**	0.36

*Legenda: \*p < .05, \*\* p < .01. M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, t = veličina t-testa*

Iz Tablice 1 možemo vidjeti da nastavnici u prosjeku procjenjuju nerazumijevanje kao veći problem od nezainteresiranosti učenika. Pritom je ta razlika statistički značajna ( $p < .01$ ), a veličina efekta (Cohenov  $d$ ) pokazuje da je riječ o umjereno velikoj razlici. Ovi rezultati govore u prilog prvoj hipotezi te je potvrđuju.

Dakle, iz odgovora ispitanika proizlazi da nastavnici učenikovo nerazumijevanje jezika i stila književnoga teksta vide kao veći izazov/problem u nastavi. S druge strane, kao manji izazov/problem u nastavi književnosti označuju nemotiviranost učenika na sadržaj teksta pa možemo iz toga pretpostaviti da će lakše riješiti problem nezainteresiranosti učenika za književnoumjetnički tekst od nerazumijevanja samoga teksta. Naravno, ova bi tvrdnja zahtijevala i neka dodatna ispitivanja. Pitanja o nerazumijevanju teksta obuhvaćala su i odrednice o nerazumijevanju pojedinih riječi i one o razumijevanju teksta u cjelini. To pokazuje da je, prema mišljenju nastavnika, recepcija jezika i stila književnoga djela mogući faktor ometanja komunikacije učenika s djelom, ali i izazov nastavniku u organizaciji nastavnog sata. Rezultati potvrđuju i odgovore nastavnika koji se mogu čuti u samoj praksi i na stručnim aktivima, a najčešći je upravo taj o sve većem učeničkom nerazumijevanju teksta koje se zapaža u neposrednom radu. Nastavnici često navode u neformalnim razgovorima tijekom uvida u njihov rad učenikovo nerazumijevanje pojedinih riječi, sintagmi, čak i rečenica, uzročno-posljedičnog slijeda radnje u tekstovima koji bi dobno morali odgovarati njihovu čitateljskom iskustvu i literarnim sposobnostima. Ovi rezultati također potvrđuju ove njihove navode.

Vrste i modele literarnih sposobnosti klasificira Rosandić (2005) prema recepcijskom kriteriju primatelja (učenika), sadržaju književnog djela, logičko-spoznajnim i problemskim odrednicama. Razrađuje doživljavanje, razumijevanje, asociiranje, zapažanje, prepoznavanje, izražavanje, odabiranje, zaključivanje, uspoređivanje i razlikovanje kao literarne sposobnosti koje se razvojno potiču u nastavi književnosti na različitim obrazovnim stupnjevima. Razumijevanje riječi, izraza, sadržaja rečenice i odjeljka literarna je sposobnost koja se razvija od prvog razreda osnovne škole kao preduvjet razvoja svih ostalih literarnih sposobnosti (Rosandić 2005). Upravo se u prvom razredu literarna sposobnost razumijevanja teksta razvija usporedno s učenjem čitanja i pisanja.

Ovi rezultati ujedno otvaraju i nove smjerove u budućem istraživanju: kako nastavnici rješavaju problem nezainteresiranosti za temu/motive i radnju, a s druge strane, kojim postupcima vode učenika do razumijevanja teksta i ostvarenja kurikulskih ishoda sata i ciljeva nastave kao što su stvaranje pisanih i govorenih tekstova različite vrste, literarni ukus, kritičko mišljenje, rješavanje problema i višestruka pismenost (MZO 2019).

Uz to, ovi rezultati pokazuju da teme o razvoju literarnih sposobnosti razumijevanja i shvaćanja književnoumjetničkog teksta, upravo zbog promjena u recepciji teksta kod čitatelja, moraju biti obuhvaćene pri cjeloživotnom usavršavanju nastavnika.

Hipoteza 2: nastavnici koji se služe tradicionalnijim komunikacijskim postupcima pronalaze više problema kod učenika u interpretaciji teksta od onih koji se služe suvremenijim postupcima.

Istraživanja nastavne prakse pokazuju da se u procesu nastave najviše koriste konvencionalne, izlagačke metode i postupci, pritom je to najčešće izlaganje nastavnika ili strukturirani razgovor (eng. *recitation script*) u kojem se postavljaju zatvorena pitanja čiji je odgovor predvidljiv i jednoznačan, a od učenika se očekuje da reproduciraju poznate odgovore (Mehan 1979, Nystrand i sur. 1997, Wells 1999, Alexander 2001 u: Hardman i Abd Kadir 2010). No usporedno s ovim tradicionalnim pristupom nastavi, kako u inozemnim, tako i u hrvatskome obrazovnom sustavu, dolazi do zaokreta u komunikacijskim postupcima u kojima nije u prvom planu površina teksta, podatci o likovima, događaju i okolnostima već i doživljavanje teksta, vještine, sposobnosti i vrijednosti. Osim u kurikulskome načinu planiranja obrazovnog procesa, to je vidljivo i u kroatističkim teorijskim praćenjima metodike predmeta Hrvatski jezik i komunikacijsko-funkcionalnom pristupu jeziku i književnosti usmjerenom na usvajanje znanja, razvijanje vještina i zauzimanje stavova (Rosandić 2002, 2005, Pavličević-Franić 2005, Češi i Barbaroša-Šikić 2007, Visinko 2008, 2010, Jelaska 2021, Čavar 2021, Turza-Bogdan i Cvikić 2023). Podjela čestica na konvencionalne i suvremene postupke u nastavi književnosti proizišla je iz navedenih teorijskih i praktičnih odrednica o nastavi jezika i književnosti.

U konvencionalne postupke ubrojene su sljedeće čestice iz upitnika:

objašnjavam nepoznate riječi prije čitanja teksta, veći dio sata objašnjavam nepoznate riječi, postavljam pitanja o djelu, samostalno izlažem činjenice o djelu, potičem pismeno izražavanje o djelu više od usmenog, koristim PP prezentacije i pišem po klasičnoj ploči.

U suvremene postupke ubrojene su sljedeće čestice iz upitnika:

potičem učenike da samostalno pronađu značenje nepoznatih riječi, potičem učenike na glasno razmišljanje o nepoznatim riječima, zastanem u čitanju i razgovaramo o nepoznatim riječima, koristim rad u parovima i skupinama, koristim dramske metode pri interpretaciji, koristim

metode zamišljanja i vizualizacije teksta, organiziram igrolike aktivnosti, dajem učenicima mogućnost odabira zadatka koji će rješavati, organiziram rad tako da učenici međusobno komuniciraju, izmjenjujem različite metode/strategije tijekom sata, omogućujem učenicima vrednovanje vlastitoga rada, potičem usmeno izražavanje o djelu više od pismenog, potičem učenike na uporabu digitalne tehnologije i pišem po 'pametnoj' ploči.

Kako bismo provjerili ovu hipotezu, izračunali smo ukupan rezultat nastavnika izražen kao prosjek odgovora na konvencionalnim postupcima i kao prosjek odgovora na suvremenim postupcima.

Nakon toga, izračunali smo korelacije između ovih metoda i činjenice koliko nastavnici vide nezainteresiranost i nerazumijevanje kao glavnu prepreku kod interpretacije teksta.

**Tablica 2: Korelacije između postupaka poučavanja i prepreka u interpretaciji teksta**

Varijabla	M (SD)	1.	2.	3.	4.
1. Konvencionalne metode	3.00 (0.51)	-			
2. Suvremene metode	3.17 (0.58)	.41**	-		
3. Nezainteresiranost	3.49 (0.89)	-.01	-.13	-	
4. Nerazumijevanje	3.82 (0.71)	-.17	-.04	.25**	-

Legenda: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ . M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija

U Tablici 2 možemo vidjeti da postoji pozitivna i statistički značajna korelacija između tradicionalnih i suvremenih postupaka. Drugim riječima, nastavnici koji koriste konvencionalne postupke, također su skloni koristiti i suvremene postupke. Također, vidimo pozitivnu korelaciju između toga kako nastavnici procjenjuju nezainteresiranost i nerazumijevanje. U prosjeku, oni nastavnici koji nezainteresiranost vide kao problem, obično kao problem vide i nerazumijevanje. Međutim, ova povezanost nije visoka, što ukazuje na to da su nezainteresiranost i nerazumijevanje dva različita problema, koji se tek donekle preklapaju.

Nisu pronađeni dokazi u prilog drugoj hipotezi. Vidimo da nema statistički značajne povezanosti između metoda poučavanja i nezainteresiranosti i nerazumijevanja. Međutim, iako nismo pronašli statistički značajne povezanosti, ipak možemo uočiti zanimljiv obrazac u rezultatima. Naime, vidimo da je korištenje tradicionalnih metoda snažnije povezano s nerazumijevanjem ( $r = -.17$ ) nego s nezainteresiranošću ( $r = -.01$ ). Drugim riječima, nastavnici koji češće koriste konvencionalne metode, manje navode da je nerazumijevanje problem kod interpretacije teksta. S druge strane, vidimo obrnut obrazac rezultata kod suvremenih metoda. One su snažnije

povezane s nezainteresiranošću učenika ( $r = -.13$ ) nego s nerazumijevanjem ( $r = -.04$ ). Drugim riječima, nastavnici koji češće koriste suvremene metode, procjenjuju da manje procjenjuju da je nezainteresiranost glavna prepreka kod učenika.

Moguća interpretacija ovih rezultata je da nastavnici koji koriste konvencionalne metode, dakle oni koji češće objašnjavaju značenja riječi i teksta zbog toga kod učenika opažaju manje nerazumijevanja. Ovi se rezultati mogu interpretirati i kroz prizmu manje komunikacije s učenicima u korištenju konvencionalnih metoda. Naime, moguća je pretpostavka da nastavnici manje zapažaju kod učenika problem nerazumijevanja teksta upravo stoga što manje s njima komuniciraju i manje traže njihovo mišljenje pa nemaju pravu povratnu informaciju učenika o tekstu. Istovremeno, oni koji češće koriste suvremene metode poput rada u grupama ili usmenog izražavanja uspijevaju više potaknuti komunikaciju i interes učenika. Ponovno valja naglasiti da ove povezanosti nisu statistički značajne (vjerojatno bi se pokazale značajnima na većem uzorku), ali pokazuju znakovit obrazac. Budući da se nije pokazala značajnost razlike, sklonost kao jednim i drugim metodama pokazuje poznavanje različitih mogućnosti kreiranja nastave.

Kako bismo ovo dodatno istražili, proveli smo i dodatne analize u kojima nismo koristili ukupan rezultat nego smo proučavali pojedine pristupe poučavanju i njihovu povezanost s nezainteresiranošću i nerazumijevanjem. Ispostavilo se da nijedna suvremena metoda nije bila značajno povezana s procjenama nezainteresiranosti. Najbliže statističkoj značajnosti došla je metoda davanja učenicima mogućnost odabira zadatka koji će rješavati. Čini se da nastavnici koji koriste ovu metodu, imaju manje problema s interesom učenika. Ovo je zanimljiv rezultat zbog toga što je upravo mogućnost samostalnog odabira zadataka za rješavanje jedan od postupaka koji se koristi u otvorenoj nastavi, književnim radionicama u kojima skupine samostalno biraju koji će zadatak rješavati (Rosandić 2005, Velički i Turza-Bogdan 2015, Matijević 2016).

Međutim, tri konvencionalne metode bile su značajno i negativno povezane s procjenama nerazumijevanja – samostalno izlaganje činjenica o djelu, korištenje PP prezentacije i pisanje po klasičnoj ploči. Nastavnici koji koriste ove metode, procjenjuju da učenici imaju manje problema s razumijevanjem riječi i teksta. Ovi rezultati govore u prilog ranije navedenoj pretpostavci o nepostojanju povratne informacije od učenika prilikom korištenja konvencionalnih metoda poučavanja.

Pritom moramo naglasiti da ne mislimo da ovih metoda ne bi trebalo biti u nastavi, smatramo da one ne smiju prevladavati i da se moraju funkcionalno koristiti.

#### 4 Zaključak

Istraživanje je potvrdilo da nastavnici označuju u većem postotku kao izazov učenikovo nerazumijevanje jezika i stila (riječi i teksta u cjelini) od nezainteresiranosti za temu, motive i radnju. Istovremeno, nastavnici podjednako koriste konvencionalne i suvremene metode poučavanja. Također, nastavnici koji se služe konvencionalnijim komunikacijskim postupcima ne pronalaze više problema kod učenika u interpretaciji teksta od onih koji se služe suvremenijim postupcima. Osim toga, na temelju dobivenih rezultata o mišljenju nastavnika, povezanost uporabe konvencionalnih i suvremenih metoda u nastavi s mišljenjima o problemima pri susretu s književnim tekstom valjalo bi dodatno istražiti kako bi se vidjelo koliko na ovo mišljenje nastavnika utječe činjenica o manjoj komunikaciji pri uporabi konvencionalnih metoda poučavanja. Istraživanje pokazuje smjer razmišljanja i obrasce u rezultatima koji pokazuju da je neposrednu obrazovnu praksu upravo zbog nastavnika i učenika koji u njoj sudjeluju potrebno neprekidno istraživati kako bi se na temelju dobivenih rezultata mijenjala i prilagođavala društvenome trenutku, učeniku i ishodima poučavanja. Kao što je prethodno rečeno, rezultati pokazuju da nastavnici uz konvencionalne metode koriste i suvremene. Konvencionalne metode poučavanja ne moraju nestati no upravo suvremene metode poučavanja zbog svoje komunikacijske usmjerenosti i uvažavanja kognitivnih, afektivnih i socijalnih okolnosti u razvojnim fazama učenika doprinose motivaciji učenika i razvoju pismenosti u nastavi književnosti. Potrebno je odabirati metode i postupke kojima će se pomoći učeniku da usmeno ili pismeno izrazi vlastiti doživljaj i osjećaj, činjenice i mišljenje o djelu koje će biti oslobođeno posredovanja učiteljeva razmišljanja, ali vođeno tako da učenik sam dolazi do rješenja i vlastitoga stava pri razumijevanju teksta. Stoga bi bilo vrijedno istraživanje neposredne odgojno-obrazovne prakse, odnosno omjera različitih nastavnih postupaka u nastavi književnosti. S druge strane, inicijalno obrazovanje nastavnika, a posebice osnaživanje nastavnika kroz cjeloživotno učenje moralo bi biti precizno usmjereno na pristup književnome tekstu kroz prizmu recepcijskih posebnosti učenika u nastavi.



## Literatura

- Simon BORG, 2003: Teacher cognition in language teaching. A review of research on what language teacher think, know, believe and do. *Language Teaching* 36: 81-109.
- Bill COPE i Mary KALANTZIS, 1997: "Multiliteracies", Education and the New Communications. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18(3), 469-478.
- Bill COPE i Mary KALANTZIS, 2006. From Literacy to "Multiliteracies": Learning to Mean in the New Communications environment. *English Studies in Africa*, 49(1), 23-45.
- Mara COTIC, Vida MEDVED UDOVIC i Sonja STARC, 2011. (ur.): *Kazivanje različnih pismenosti*. Koper: Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta.
- Marijana ČEŠI i Mirela BARBAROŠA-ŠIKIĆ, 2007. (ur.): *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika: Savremeni pristupi poučavanja u osnovnim i srednjim školama*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ana ČAVAR, 2021: Konceptijski i sadržajni (dis)kontinuiteti u Hrvatskom jeziku. Ur. Ana Čavar, Lahorka Plejić Poje. *Predmet: Hrvatski*. Zagreb: FF press. 174-178.
- Donald D. DESHLER, Frances IHLE, Carrie MARK, Daniel T. POLLITT, Michael J. KENNEDY, 2012: Literacy and Learning. U: Ur. Seel, N. M. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. 2062-2064. Boston, MA: Springer. 2062-2064. Pristupljeno 1. 6. 2024. na: [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_553](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_553)
- Rosie FLEWITT, 2008: Multimodal literacies. Ur. Jackie Marsh, Elaine Hallet, *Desirable Literacies: Approaches to Language and Literacy in the Early Years*. London: Sage. 122-366
- Meta GROSSMAN, 2010: *U obranu čitanja: Čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.
- Jan ABD-KADIR i Frank HARDMAN, 2007. The Discourse of Whole Class Teaching: A comparative study of Kenyan and Nigerian primary English lessons. *Language and Education* 21(1): 1-15.
- Shirley Brice HEATH, 1983: *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucy HENNING, 2020: *Researching Early Childhood Literacy in the Classroom: Literacy as a Social Practice*. New York: Routledge.
- Forest Woody HORTON, 2008: *Understanding Information Literacy: A Primer*. UNESCO.
- Mary Renck JALONGO, Beatrice S. FENNIMORE, Laurie Nicholson STAMP, 2004: The acquisition of literacy: Reframing definitions, paradigms, ideologies, and practices. Ur. Olivia Saracho, Bernard Spodek. *Contemporary perspectives on language education and language policy in early childhood education* Greenwich, CT: Information Age Publishing. 57-110.
- Hans Robert JAUSS, 1982: *Estetika recepcije*. Beograd: Nolit.
- Zrinka JELASKA, 2021: Jezikoslovno i jezično znanje u predmetu Hrvatski jezik. Ur. Ana Čavar, Lahorka Plejić Poje. *Predmet: Hrvatski*. Zagreb: FF press. 178-183.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019f). *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Narodne novine 10/19.
- Milan MATIJEVIĆ, 2016: Didaktički pogled na odnose u nastavi. Ur. Vesna Bilić, Slavica Bašić *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa* Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 262-286.
- OECD (2001). Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD Programm for International Student Assessment PISA (2000). Paris: OECD.
- OECD (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I), Pristupljeno 1. 6. 2024. na: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volumw I): What Students Know and Can Do. OECD. Pristupljeno 1. 6. 2024. na: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf?expires=1699716545&id=id&accname=guest&checksum=4F803E7E32035A09369AB953AD3904BD>
- Dunja PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, 2005: *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Anita PETI-STANIĆ, 2019: *Čitanjem do (spo)razumijevanja: Od čitateljske pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Zagreb: Ljevak.
- Dragutin ROSANDIĆ, 1983: *Metodika književnoga odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

- Dragutin ROSANDIĆ, 2005: *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dragutin ROSANDIĆ, 2002: *Od slova do teksta i metateksta*. Zagreb: Profil.
- L. M. ROSENBLATT, 1983: *Literature as Exploration*. New York: The Modern language Association of America.
- R. SCHOLLES, 1985: *Textual Power*. New Haven: Yale University Press.
- Addison C. STONE, 2004: Contemporary Approaches to the Study of Language and Literacy Development: A Call for Integration of Perspective. u: Addison C. Stone, Elaine R. Silliman, Barbara J. Ehren, Kenn Apel (ur.), *Handbook of Language and Literacy. Development and Disorders* (str. 3–25). New York London: The Guilford Press.
- Catherine E. SNOW i Timothy J. MATTHEWS, 2016: *Reading and Language in the Early. The Future of Children*, 26(2), 57-74.
- Stjepko TEŽAK, 1986: *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stjepko TEŽAK, 1988: *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*. Zagreb: Školska knjiga.
- Tamara TURZA-BOGDAN i Lidija CVIKIĆ, 2023: *Dijete, jezik, pismenost: Jezični temelji i poticanje pismenosti u odgojno-obrazovnom kontekstu*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet.
- Vladimira VELIČKI i Tamara TURZA-BOGDAN, 2015: *Otvoreni metodički sustav u mladim razredima osnovne škole*. Školske novine, 2015/37, 38, 39.
- Ludo VERHOEVEN, 2004: Literacy development across language boundaries. U: Dorit Diskin Ravid, Hava Bat-Zeev Shyldkrot (ur.), *Perspectives in Language and Language Development. Essays in Honor of Ruth A. Berman*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers. 437–453.
- Karol VISINKO, 2005: *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Karol VISINKO, 2010: *Jezično izražavanje u nastavi Hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vijeće Europske unije, 2018: *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*, 2018/C 189/01. Pristupljeno 1. 6. 2024. na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))