

Čitalačke kompetencije u nastavi hrvatskoga jezika u kurikulskoj obrazovnoj paradigmi

Žigić, Katarina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:406724>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-28**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za kroatistiku
Katedra za metodiku nastave hrvatskoga jezika i
književnosti
Zagreb, 2023.

**ČITALAČKE KOMPETENCIJE U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA U
KURIKULSKOJ OBRAZOVNOJ PARADIGMI**

DIPLOMSKI RAD
8 ECTS bodova

Studentica: Katarina Žigić

Mentor: Doc. dr. sc. Ana Čavar

Zagreb, veljače 2023.

Sažetak

Visoka razina čitalačke pismenosti preduvjet je za uspješno ovladavanje obrazovnim sadržajem što rezultira boljom pripremljenošću učenika za rad i cjeloživotno učenje. Čitalačka pismenost jedno je od glavnih ispitnih područja PISA testiranja i podijeljena je na 6 razina. Postizanje viših razina čitalačke pismenosti ovisi o ovladanosti kognitivnim i metakognitivnim strategijama čitanja na hrvatskome jeziku. U ovome će se radu analizirati načini ispitivanja čitalačke pismenosti u PISA-inu testiranju i navesti rezultati procjene čitalačke pismenosti koje u tim istraživanjima postižu hrvatski učenici. Ustanovljeno je da su, redovito ispodprosječni rezultati na PISA-inu testiranju čitalačke pismenosti, rezultat neusklađenosti ciljeva predviđenih *Kurikulumom nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* i ciljeva PISA-ina istraživanja.

Ključne riječi: čitalačka pismenost, čitanje, čitanje s razumijevanjem, strategije čitanja, PISA

Sadržaj

1. UVOD	1
2. ČITANJE.....	2
3. KOMPETENCIJE, PISMENOST, HRVATSKI JEZIK.....	4
4. ČITANJE S RAZUMIJEVANJEM	7
5. STRATEGIJE ČITANJA.....	9
1. Nadgledanje razumijevanja pri čitanju	10
2. Suradničko učenje.....	11
3. Uporaba grafičkih i semantičkih organizatora/Stvaranje vizualnih prezentacija	11
4. Odgovaranje na pitanja.....	11
5. Postavljanje pitanja i izvođenje zaključaka ili tumačenja	12
6. Struktura teksta.....	12
7. Sažimanje.....	13
8. Povezivanje različitih dijelova teksta	13
9. Primjena prethodnog znanja	13
10. Strategije čitanja elektroničkih tekstova.....	14
ZAKLJUČNO O STRATEGIJAMA.....	15
6. VREDNOVANJA, ISPITIVANJA	15
7. PISA ISTRAŽIVANJE	16
7.1. PISA I ČITALAČKA PISMENOST	17
7.2. HRVATSKA I PISA	20
7.3. ZADACI U PISA-inu testiranju	21
8. KURIKULUM	27
9. ZAKLJUČAK	34
POPIS LITERATURE	37

1. UVOD

„Ljudi nisu rođeni za čitanje“ (Wolf 2019: 12), čitati moramo naučiti.

Čitanje je, uz slušanje, govorenje i pisanje, jedna od četiriju osnovnih jezičnih djelatnosti¹ ili vještina. S primarnima se, govorenjem i slušanjem, susrećemo već po dolasku na svijet, dok se prvi susret s čitanjem i pisanjem za mnoge događa u školi. Ovladavanje jezičnim vještinama omogućuje čovjeku uspješno (su)djelovanje i napredovanje u svijetu, a „odgovarajuće razvijena vještina čitanja smatra se danas svojevrsnim preduvjetom učenja“ (Ćavar 2016: 111). Spoznajući da je čitanje (neodvojivo od učenja) osnovni preduvjet za razumijevanje svijeta i svladavanje izazova suvremenog društva, samorazumljiva postaje važnost stjecanja čitalačkih vještina od najranije dobi. Vrijeme je kada smo konstantno okruženi tekstnim formama – od novina, časopisa i knjiga do raznih elektroničkih tekstova i formata, koji u 21. stoljeću preuzimaju i primat nad tiskovinama. Stoga je neizmjerljivo važno da učenici za vrijeme školskog obrazovanja razviju visoku razinu pismenosti jer će u suprotnom, zaključuje Meta Grosman: „u vrlo kratkom roku postati nezapošljivi“ (Grosman 2010: 263). U nastavi Hrvatskoga jezika sve su četiri jezične djelatnosti međusobno povezane i velika je pažnja posvećena razvoju jezično-komunikacijskih sposobnosti na materinjskom jeziku. „Ovladavanje hrvatskim kao materinjskim jezikom temeljni je cilj učenja i poučavanja hrvatskoga jezika kao nastavnoga predmeta u osnovnim i srednjim školama. Riječ je o nastavnome sadržaju koji je ujedno materinjski jezik, ali i komunikacijska osnovica za usvajanje drugih obrazovnih sadržaja“ (Pavličević-Franić 2017:300). Razvijene čitalačke sposobnosti ključ su ispunjenja toga cilja. Zašto je onda, unatoč važnosti koju ono predstavlja za pojedinca, čitanje toliko teško definirati?

U ovome ću radu iznijeti kratak pregled određenja i tumačenja čitanja, što će poslužiti kao uvod za pregled čitanja kao jedne od 8 ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Nedovoljno razvijena komunikacijska kompetencija onemogućava učenicima uspješno ovladavanje ostalim nastavnim predmetima. Čitalačka kompetencija dio je komunikacijske kompetencije i zbog toga je postizanje visoke razina čitalačke pismenosti jedan od temeljnih ciljeva nastave hrvatskoga jezika. Jedno od istraživanja koje na međunarodnoj razini provjerava čitalačku pismenost je *Programme for International Student Assessment –PISA*. PISA-ino istraživanje čitalačku

¹ U ovome se radu se pojmovi djelatnosti i vještine koriste kao istoznačnice.

pismenost dijeli na 6 razina i tome ćemo se podjelom voditi i u ovome radu. Razina čitanja ovisi o vještini čitanja i strategijama kojima čitatelj koristi, ali i o uspješnoj samoregulaciji čitanja/učenja. Poučavanje strategija čitanja omogućuje njihovo uvježbavanje i u konačnici doprinosi razvoju čitalačkih vještina. Pregled kognitivnih i metakognitivnih strategija u čitanju predstavlja teorijsko polazište za analizu zadataka u PISA-inom testiranju čitalačke pismenosti kao i zadataka provjere i uvježbavanja čitalačke pismenosti u udžbeniku *Hrvatski bez granica*. Navedeni je udžbenik integrirani udžbenik hrvatskog jezika i književnosti u osmome razredu osnovne škole i kao takav reprezentativni primjer sadržaja i lingvometodičkih predložaka za postizanje odgojno-obrazovnih ishoda predviđenih *Kurikulumom nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. Usporedbom vrste zadataka koji se pojavljuju u udžbeniku hrvatskoga jezika i PISA-inu testiranju procijenit će se kolika je njihova podudarnost te podudarnost zahtjeva koji se pred učenika stavljaju u PISA-inu testiranju u usporedbi sa zahtjevima nastave Hrvatskoga jezika. Na taj se način može uvidjeti mogu li se ispodprosječni rezultati hrvatskih učenika na PISA-inu testiranju čitalačke pismenosti objasniti i različitim ciljevima PISA-ina testiranja u odnosu na ciljeve hrvatskog obrazovnog sustava ili iza toga stoje drugi razlozi.

2. ČITANJE

Vjerujem da nećemo pogriješiti pođemo li od jednostavne činjenice da (gotovo) svi ljudi razumiju što čitanje jest. Prva riječ koju naučim polaznike tečaja hrvatskoga jezika za strance je glagol čitati i postavite li na kraju lekcije pitanje: „Što znači *čitati*?“, većina će točno odgovoriti. Zatražim li od njih da pojam definiraju, naišli bi na poteškoće i na materinjskom jeziku, a ne bi bili jedini. Ne postoji jedinstvena definicija vještine čitanja zbog toga što se autori pri definiranju fokusiraju na različite aspekte i odrednice čitanja. U ovome ću se poglavlju osvrnuti na problematizaciju definiranja čitanja oslanjajući se na određenja koja nudi nekolicina autora.

Uzmemo li *Rječnik hrvatskoga jezika* kao polazište ove analize, uočit ćemo kako rječnička definicija ističe dvije radnje – prepoznavanja i razumijevanja koda kao glavne odrednice glagola čitati:

„a) raspoznavajući slova prepoznavati pisane riječi

b) raspoznavajući slova razumijevati riječi tekst

c) čitajući izgovarati tekst“

Uz navedeno, jedna od ponuđenih definicija je i čitanje naglas što Dragutin Rosandić navodi kao samo jednu od sedam vrsta čitanja (Rosandić 2005). Autor također navodi da je čitanje višestrukosložena djelatnost koja se očituje kao fiziološki proces, doživljajno-spoznajni proces, jezična djelatnost, komunikacijska i stvaralačka djelatnost (isto: 175). Spomenuta komunikacijska komponenta podrazumijeva proces davanja i primanja informacija, odnosno „komunikacije između teksta i čitatelja“ (isto: 175). Ovime u određenje čitanja uvodimo komunikaciju između teksta i čitatelja što autorica Mira Čudina-Obradović dalje razlaže: „Smisao čitanja je razumijevanje poruke koju je pisac ostavio u pisanom obliku, u obliku koji su pisac i čitatelj poruke prije prihvatili kao zajednički. Poruka sadrži simbole, zamjene za riječi složene u rečenice koje iznose smisao poruke“ (Čudina-Obradović 2002: 15). Čitanje prema tome podrazumijeva i aktivnu ulogu čitatelja u razumijevanju, ali i stvaranju značenja teksta i prepoznavanje i razumijevanje koda. Drugim riječima, prepoznavanje slova i riječi tek je preduvjet za uspješno svladavanje vještine čitanja. „Stručnjaci opisuju čitanje kao najkompleksniji oblik ljudskoga kognitivnoga utjecaja” (Grosman 2010: 23) i usmjereno je razumijevanju smisla (Čudina-Obradović 2014: 9). Da bi netko naučio čitati, najprije mora razumjeti kod, odnosno pisani jezik, razumjeti riječi i povezati ih u smislenu cjelinu. Tu razinu nazivamo početno čitanje, a vježbom dolazimo do razine automatiziranog čitanja. „Suvremena određenja čitanje opisuju kao sposobnost odgovarajućeg razumijevanja pročitnog” (Ćavar 2016: 113), pa je najvažniji cilj razviti čitanje s razumijevanjem.

Analiza predstavljenih određenja čitanja ocrta kompleksnost pojma i radnje te nemogućnost jednostavne analize i definiranja istog. Čitanje uključuje niz sudionika i mentalnih i afektivnih procesa koji od čitatelja zahtijevaju promišljanje, ali i primjenu pročitnog u različite svrhe. (*Poučavanje čitanja u Europi* 2011:18).

Riječima Mete Grosman: „Nastojanja da se objasne i analiziraju procesi čitanja pokazala su da je čitanje samo na prvi pogled i za potpuno neupućene jednostavna i samorazumljiva aktivnost.” (Grosman 2010: 20)

3. KOMPETENCIJE, PISMENOST, HRVATSKI JEZIK

U dokumentu *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje* (2005) navedeno je 8 ključnih kompetencija važnih za cjeloživotno obrazovanje radi osobnog i uspješnog razvoja.

“Kompetencija obuhvaća stečena znanja, ostvareni stupanj vještina, izgrađene stavove, prihvaćene vrijednosti i navike te omogućuje svjesno i učinkovito sudjelovanje u određenim situacijama i poslovima” (Visinko 2014: 19). U kontekstu škole, svaka od tih kompetencija razvija se u suodnosu s drugim kompetencijama i uključuje znanje i vještine važne za obrazovna postignuća i uspjeh u području rada.

Komuniciranje na materinjsko jeziku prva je i najvažnija kompetencija istaknuta u dokumentu 2005. godine, no 2018. dokument je revidiran, a ta je kompetencija nazvana kompetencijom pismenosti. Usvajanjem temeljnih jezičnih djelatnosti postiže se njezin razvoj, što je u konačnici ključno i za razvoj ostalih kompetencija. Prema Visinko (2014) komunikacija na materinjskom jeziku supostavlja suodnose s ostalim relevantnim kompetencijama i predstavlja polazište za komunikaciju o ostalim sadržajima.

U „Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj” (2019) navedeno je kako je ovladavanje hrvatskim kao materinjskim jezikom temeljni cilj učenja i poučavanja hrvatskoga jezika kao nastavnoga predmeta u osnovnim i srednjim školama. Razvoj komunikacijske kompetencije podrazumijeva razvoj svih četiriju osnovnih jezičnih djelatnosti. “Čitanje se u materinjskim jezicima danas pretežno promatra u sklopu razvoja komunikacijske kompetencije koja se razvija poticanjem jezičnih djelatnosti govorenja i slušanja te čitanja i pisanja” (Ćavar 2016: 112). Slušanje i govorenje temeljne su ljudske vještine koje čovjek usvaja još kao dijete za razliku od čitanja i pisanja za čiji su razvoj “odgovorne škola i formalne vladine institucije koje organiziraju i planiraju nastavu” (Grosman 2010: 14). Noviji dokumenti uključujući i Nacionalni okvirni kurikulum (2011) „čitanje izdvajaju u zasebnu potkompetenciju razvoj koje podrazumijeva pomnije planiranje pristupa čitateljskoj pismenosti na cijeloj obrazovnoj vertikali” (Ćavar 2016: 112).

Hrvatski jezik najuže je povezan s ostalim predmetima u obrazovanju, pa ne iznenađuje i najveća satnica u odnosu na ostala predmetna područja. Od prvog razreda do šestoga razreda osnovne

škole, učenici imaju 5 sati tjedno hrvatskoga jezika što čini 175 sati godišnje. Od sedmog razreda osnovne škole satnica se smanjuje na 140 sati godišnje i ostaje nepromijenjena do trećeg razreda srednje škole. U četvrtom razredu srednjoškolskog obrazovanja satnica se smanjuje na zabrinjavajućih 128 sati hrvatskoga jezika godišnje². Treba napomenuti da je Hrvatski jezik, kao predmet koji je osnova poučavanja i svih ostalih predmetnih područja u Republici Hrvatskoj, obavezan u osnovnoj školi, gimnazijskim programima i u strukovnim školama, ali ne uvijek u svim razredima. U trenutku pisanja ovoga rada, gimnazijski program ima četiri sata nastave Hrvatskog jezika tjedno, a četverogodišnje (i petogodišnjeg) škole strukovnog programa četiri sata nastave Hrvatskog jezika imaju u prvim dvama razredima. Ako to smatraju potrebnim, u nastavku srednjoškolskog obrazovanja učenici mogu fakultativno pohađati tri sata nastave Hrvatskog jezika tjedno. Prema predmetnom kurikulumu (2019), predmet Hrvatski jezik u osnovnoj i srednjoj školi obuhvaća tri područja: Hrvatski jezik i komunikaciju, Književnost i stvaralaštvo i Kulturu i medije. „U novome predmetnome kurikulumu za Hrvatski jezik očekuje se upućivanje na nastavu čitanja, kao i na nastavu pisanja“ (Visinko 2014:31). Uspješno savladana vještina čitanja preduvjet je za ovladavanje svim nastavnim predmetima. Svatko mora razviti sposobnost pronalaženja i korištenja informacija što u suvremenom svijetu osim tiskanih tekstova uključuje i čitanje tekstova na internetu. Takva vrsta čitanja zahtijeva i dodatne vještine kako bi se čitatelji mogli nositi s novim oblicima pisane komunikacije poput foruma, e-poruka, tekstova na društvenim mrežama i nebrojenim stranicama koje obiluju informacijama. (OECD 2018). Čitalačka pismenost jedno je od glavnih ispitnih područja PISA-ina testiranja, najvećeg svjetskog istraživanja u obrazovnim sustavima, o kojemu će više riječi biti u sedmom poglavlju ovoga rada. S obzirom na zahtjeve stavljene pred čitatelja, čitalačka pismenost u ciklusu PISA 2018 definirana je na sljedeći način:

„Čitalačka pismenost je razumijevanje, korištenje, vrednovanje, promišljanje i angažman u tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastita znanja i potencijala te aktivnog sudjelovanja u društvu“. Kako bi se uspješno istražio napredak i utvrdile čitalačke kompetencije učenika, čitalačka je pismenost podijeljena u šest razina:

² Nastava se organizira i izvodi najmanje u 175 nastavnih dana, a za učenike završnih razreda srednje škole najmanje u 160 nastavnih dana (Ministarstvo znanosti i obrazovanja).

1b Pronalaženje jedne eksplicitno navedene informacije u tekstu s poznatim kontekstom i tipom teksta zbog prepoznavanja neke jednostavne misli koja je nekoliko puta istaknuta u tekstu kao što je priča ili jednostavan popis.

1a Pronalaženje jedne ili više neovisne i eksplicitno navedene informacije, prepoznavanje glavne teme ili autorove namjere u tekstu te stvaranje jednostavnih veza između podataka navedenih u tekstu i općeg, svakodnevnoga znanja.

2 Sposobnost pronalaženja jedne ili više informacija do kojih ponekad treba doći zaključivanjem i koje ponekad moraju zadovoljavati nekoliko uvjeta. Sposobni su prepoznati glavnu ideju u tekstu, razumjeti odnose ili otkriti značenje u ograničenom dijelu teksta u kojemu informacije nisu istaknute pa čitatelj treba izvoditi zaključke nižeg reda. Zadaci ove razine mogu uključivati uspoređivanja ili suprotstavljanja na temelju jednog obilježja u tekstu.

3 Čitatelji su sposobni pronaći nekoliko informacija koje moraju zadovoljavati više uvjeta, a u nekim slučajevima i prepoznati odnos među njima; integrirati nekoliko dijelova teksta kako bi prepoznali glavnu misao, razumjeli određeni odnos ili otkrili značenje riječi ili rečenice. Zadaci na ovoj razini mogu zahtijevati povezivanje, uspoređivanje ili objašnjavanje, ili mogu tražiti vrednovanje nekog obilježja teksta ili detaljno razumijevanje vezano uz svakodnevno znanje.

4 Pronalaženje i organiziranje nekoliko skrivenih informacija te tumačenje značenja jezičnih nijansi u jednom dijelu teksta uzimajući u obzir tekst kao cjelinu. Učenici na ovoj razini sposobni su se služiti formalnim ili općim znanjem kako bi stvarali pretpostavke ili kritički vrednovali neki tekst. Čitatelji moraju pokazati točno razumijevanje dugačkih ili kompleksnih tekstova čiji sadržaj ili oblik može biti nepoznat.

5 Čitatelji su sposobni pronaći i organizirati nekoliko duboko skrivenih informacija te zaključiti koje su informacije iz teksta relevantne. Zadaci zahtijevaju kritičko vrednovanje, detaljno razumijevanje teksta čiji je sadržaj nepoznat.

6 Čitatelji su sposobni izvoditi višestruke detaljne i precizne zaključke, usporedbe i suprotstavljanja. Odnose se na pronalaženje skrivenih podataka u tekstu, implicitno zaključivanje. Na ovoj razini, važan preduvjet u zadacima pristupanja informacijama i pronalaženja informacija su preciznost u analiziranju i obraćanje pozornosti na te podatke koji nisu očiti u tekstu. (PISA 2018, Čitalačke kompetencije za život)

Iz navedenog zaključujemo kako se već i na početnoj razini od čitatelja zahtijeva razumijevanje i sposobnost raspoznavanja relevantnih podataka. S obzirom na zahtjeve koje svaka razina postavlja pred učenika/čitatelja, možemo ih podijeliti na one nižeg i višeg reda. Prema toj podjeli, nižim kognitivnim razinama učenja i čitanja pripadaju memoriranje i reprodukcija informacija te razumijevanje pročitaneog teksta. Više kognitivne razine odnose se na vrednovanje, sintezu i analizu informacija. Za ovladavanje čitalačkom pismenošću na najvišim razinama potrebno je učenike podučiti strategijama koje mogu koristiti prilikom čitanja. Čavar (2016) ističe:

„Ukratko, čitanje se uspješnih čitatelja prikazuje kao oblik samoreguliranog ponašanja, odnosno kao aktivan i osviješten proces oblikovanja značenja u kojemu čitatelj čitanje prilagođava vrsti teksta, svrsi i cilju čitanja, služeći se pritom različitim strategijama“ (116).

O strategijama će više riječi biti u petom poglavlju ovoga rada.

4. ČITANJE S RAZUMIJEVANJEM

Budući da je čitalačka kompetencija preduvjet za uspješno usvajanje sadržaja svih nastavnih predmeta, može se reći da je cjelokupno školovanje usmjereno razvoju vještine čitanja.

Grosman ističe da „proces čitanja ne teče pravocrtno“ (2010: 26) i potrebno je prvo razviti određene vještine početnog čitanja da bi se ostvario željeni ishod – postizanje čitanja s razumijevanjem. Fonemska svjesnost, koju Čudina-Obradović definira kao „sposobnost djeteta da najprije čuje svaki glas u riječi, zatim da svaku riječ rastavi na glasove koji ju čine i također da pojedinačne glasove sastavi u cjelovitu riječ“ (2014: 17), preduvjet je za uspješno dekodiranje slova i riječi. Uspješan razvoj tih vještina omogućuje i razvoj čitanja s razumijevanjem, koje, prema Visinko, predstavlja „svojevrni je nadređeni pojam svemu onomu što vježbama činimo u razvijanju čitalačkih sposobnosti i vještina“ (Visinko 2014: 76). Postizanje razine čitanja s razumijevanjem ovisi o ovladanoosti početnim čitanjem koje se prema Meti Grosman (2014) razvija od početnoga prepoznavanja, izabiranja riječi i iskaza do njihovog povezivanja. Visinko (2014) kao prvu etapu, koju je Grosman navela kao prepoznavanje, naziva početnim čitanjem koje je usmjereno na postizanje automatizacije u dekodiranju slova i glasova. Svjetlana Kolić-Vehovec već u uvodu svoga članka ističe “da je ovladavanje prepoznavanja znakova i riječi preduvjet za

razumijevanje teksta, ono je prvi važan zadatak kojim moraju ovladati učenici na početku školovanja” (Kolić-Vehovec 2013). Čitači s neautomatiziranim dekodiranjem najveći napor ulažu u dekodiranje riječi i pokušaj kontekstualizacije pročitano. Takvo čitanje postaje teško i neinspirativno iskustvo koje čitatelja demotivira. „Da bi se postigle više razine čitanja, cijelo predškolsko razdoblje i osobito prvi obrazovni ciklus (od 1. do 4. razreda) treba obilovati čitanjem radi uživanja” (Visinko 2014: 13)

Kolić-Vehovec nastavlja navodeći da se vještine povezane s prepoznavanje riječi razvijaju relativno brzo dostižući optimalnu razinu do 8. ili 9. godine života i prepoznavanje riječi mora postati automatizirano kako bi se učenici mogli posvetiti razumijevanju (isto). „Kako dijete prelazi iz jednog obrazovnog ciklusa u drugi, zadaci prije, poslije, tijekom i nakon čitanja bivaju sve složeniji” (Visinko 2014) i na taj se način naglasak premješta sa sposobnosti dekodiranja na sposobnost razumijevanja poruke ili cijelog teksta (*Poučavanje čitanja u Europi* 2011).

Rosandić (2005) čitanje definira kao fiziološki proces, doživljajno-spoznajni proces, jezičnu djelatnost, komunikacijsku i stvaralačku djelatnost. Komunikacijski aspekt u čitanju i čitanje s razumijevanjem uključuje i integraciju „značenja riječi, rečenica, odlomaka i teksta u cjelini“ (Kolić-Vehovec 2013) kao što i „razumijevanje rečenice zahtijeva procesiranje, skladištenje i integraciju različitih sintaktičkih i semantičkih informacija” (Kolić-Vehovec 2013: prema Tunmer i Hoover 1992). Za pravilno razumijevanje teksta čitatelj mora u čitanje integrirati i izvantekstualno znanje kako bi prepoznao glavnu ideju teksta.

Naime stariji su opisi čitanja nerijetko zanemarivali ulogu izvantekstnog znanja i znanja o svijetu u razumijevanju teksta, a težište su stavljali na vještinu dekodiranja. Od 70-ih godina 20. stoljeća u opisima čitanja sve se više pažnje počinje posvećivati različitim oblicima izvantekstnog znanja jer se uviđa da će različiti čitatelji uglavnom donekle različito razumjeti isti tekst. Spomenute razlike u razumijevanju mogu biti uvjetovane raznim čimbenicima. Ipak, osobito važnu ulogu u razumijevanju uvijek ima čitateljevo prethodno poznavanje teme i konteksta u kojemu je tekst napisan jer mu upravo to znanje omogućuje da, osim podataka koji su u tekstu izravno navedeni, može čitati i „između redaka“. Suvremeni opisi čitanja čitatelja opisuju kao aktivna sudionika u razumijevanju upravo na temelju njegove sposobnosti da točno i odgovarajućom brzinom dekodira i poveže riječi u tekstu, da na temelju svog prethodnog znanja u tekstu prepozna važne informacije, i one izravno navedene i one implicitne, te da sve te informacije objedini u suvislu i koherentnu

predodžbu o pročitanom. Upravo su postupci u čitanju i razumijevanju vještih, iskusnih čitatelja u novijoj metodičkoj literaturi polazište za razvoj čitalačkih kompetencija.

5. STRATEGIJE ČITANJA

Prema Kurikulumu Hrvatskoga jezika za osnovne i srednje škole (2019) učenici razvijaju vještinu čitanja da bi mogli: čitati i interpretirati širok spektar tekstova među kojima istaknuto mjesto imaju tekstovi hrvatske i svjetske književnosti, (pre)oblikovati osobna iskustva, na temelju iskustva i znanja o književnosti razviti vlastiti literarni ukus te razviti sposobnost kritičkog mišljenja i promišljanja o tekstovima, sadržaju tekstova i sadržanim informacijama. Razumijevanje je preduvjet za učenje, istraživanje, analiziranje, tumačenje, pisanje i stvaranje (Visinko 2014: 94). Čitanje s razumijevanjem pretpostavlja niz strategija i vještina kojima se postiže odgovarajuće tumačenje teksta koji se čita. Strategije se u literaturi različito određuju i klasificiraju. U obrazovnom se kontekstu danas strategije učenja pretežno promatraju/određuju kao postupci, koraci i/ili tehnike koje učenici uglavnom svjesno upotrebljavaju ne bi li ostvarili određeni cilj u učenju (Ćavar 2016, Grossman 2010, Visinko 2014). Ovisno o polazišnom kriteriju strategije učenja u literaturi različito se klasificiraju. Kada je riječ o strategijama čitanja, osobito su važne dvije klasifikacije, ona prema psihološkim funkcijama koja strategije dijeli na kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne te klasifikacija prema jezičnim vještinama u kojoj razlikujemo strategije čitanja, pisanja, slušanja, govorenja i sl. (Pavičić Takač 2019). *Poučavanje čitanja u Europi: konteksti, politike, prakse* objedinjuje obje navedene podjele ističući među strategijama čitanja i one kognitivne i metakognitivne: „strategije razumijevanja pri čitanju posebni su postupci koji učenicima omogućuju da postanu svjesni koliko dobro razumiju tekst dok ga čitaju te da poboljšaju svoje razumijevanje i učenje“ (2011: 36).

Ana Ćavar ističe da se „suvremeni metodički pristupi poticanju čitateljske kompetencije oblikuju upravo polazeći od danas prihvaćena opisa razumijevanja u čitanju. Jedan od zastupljenijih pristupa u razvoju čitateljske kompetencije u teoriji i praksi poučavanja jest onaj koji oblikovanje značenja u čitanjima kompetentnih čitatelja promatra kao oblik samoreguliranog, strategijskog ponašanja“ (Ćavar 2016: 112). Pojam samoreguliranog čitanja podrazumijeva praćenje i nadziranje razumijevanja pročitanog, odnosno „proces oblikovanja značenja u kojemu čitatelj

čitanje prilagođava vrsti teksta, svrsi i cilju čitanja, služeći se pritom različitim strategijama“ (Ćavar 2016: 116). Kako bi razumio što čita, čitatelj mora razviti svijest o čitanju kao procesu koji uključuje planiranje, nadgledanje i evaluaciju informacija iz teksta. Takva se vrsta znanja i svijesti u literaturi naziva i metakognitivna svijest ili metakognitivno znanje (*Poučavanje čitanja u Europi* 2011, Kolić-Vehovec 2013, Visinko 2014, Ćavar 2016, 2017. i dr.). Kolić-Vehovec (2013) ističe da se „metakognicija i strategijsko čitanje očituje u različitim procedurama koje čitatelj rabi da bi nadgledao razumijevanje“. Prema tomu zaključujemo da uspješniji čitatelji biraju i kombiniraju strategije prema zahtjevima teksta, dok su slabiji čitači skloni preskakanju i površnom čitanju motivirani željom da završe zadatak, a ne željom za razumijevanjem pročitano. Razvijajući metakognitivne alate, kod učenika razvijamo i čitalačke vještine stoga se uz razumijevanje povećava i učenikova motivacija za čitanjem (*Poučavanje čitanja u Europi* 2011, 38). Metakognicija podrazumijeva poznavanje kognitivnih strategija kao i znanje o pravovremenoj uporabi strategija. Stoga u nastavnom procesu „na važnosti u podučavanju dobivaju metakognitivni aspekti čitanja jer upravo o njima ovisi nadzor nad procesima razumijevanja“ (Ćavar 2016: 116).

Postoji cijeli niz kognitivnih i metakognitivnih strategija kojima se može poboljšati čitanje s razumijevanjem. U nastavku slijedi sažeti opis strategija čitanja, koje su se prema mreži Eurydice pokazale najučinkovitijima (*Poučavanje čitanja u Europi* 2011: 37, 59).

1. Nadgledanje razumijevanja pri čitanju

Aktivacija ove strategije omogućuje učeniku praćenje vlastitog razumijevanja teksta što pretpostavlja visoku razinu „upravljanja vlastitim čitanjem“ (Visinko 2014: 98). Kako bi samostalno razumio tekst, učenik je primoran postavljati pitanja, koristiti se referentnim alatima, ponovno iščitavati nejasne poruke, preoblikovati dijelove teksta svojim riječima i razjašnjavati riječi i odlomke koje nije odmah razumio. (*Poučavanje čitanja u Europi* 2011: 59). „Nestrategijski čitatelji često čitaju linearno i ne obraćaju pažnju na poteškoće u razumijevanju te su skloni zanemarivati nedosljednosti i pogreške u tekstu. Za razliku od njih, dobri čitatelji (...) nadgledaju niz karakteristika“ (Kolić-Vehovec 2013). Uspješni su čitatelji svjesni onoga što čitaju i zato bi podučavanju metakognicije trebalo posvetiti puno pažnje u nastavi.

2. Suradničko učenje³

Suradničko učenje u literaturi se navodi kao strategija poučavanja, učenja i čitanja (usp. Visinko 2014). Kao strategija čitanja ona podrazumijeva zajednički rad učenika na pisanim tekstovima pritom razvijajući već usvojene čitalačke vještine. Osim toga, u takvoj su vrsti interakcije učenici više usredotočeni na tekst i izvršavanje zadataka. Također, „u međusobnim se interakcijama aktivira više sustava prethodnih znanja“ (Visinko 2014: 116) i učenici koji imaju razvijenije čitalačke sposobnosti mogu pomoći manje uspješnim učenicima. Suradničko se učenje uspješno primjenjuje u poučavanju strategija čitanja s razumijevanjem. Svi učenici imaju koristi od suradničkog učenja te ono ima posebno pozitivne učinke na slabe čitače. Dokazano je da dovodi do poboljšanja školskog uspjeha, veće motivacije za učenjem i do produženja vremena posvećenog izvršenju zadatka (*Poučavanje čitanja u Europi 2011* prema Bramlett 1994).

3. Uporaba grafičkih i semantičkih organizatora/Stvaranje vizualnih prezentacija

Strategija uključuje izražavanje pisanog sadržaja crtanjem, opisivanje razvoja teksta u obliku dijagrama, prezentiranje pisanih tekstova u obliku grafa, tablice ili izrađivanje prezentacija tekstova kako bi učenici poboljšali razumijevanje i pamćenje sadržaja (*Poučavanje čitanja u Europi 2011*, 59). Za uspješno korištenje ove strategije važno je da nastavnik učenike upozna s načinima vođenja bilježaka i prepoznavanja ključnih ideja u tekstu (Visinko 2014: 98).

4. Odgovaranje na pitanja

U provjeri razumijevanja pročitanoa teksta, nastavnici se koriste unaprijed pripremljenim pitanjima. Strukturiranje pitanja ovisi o njihovoj svrsi – primjenjujemo li ih u pisanoj ili usmenoj provjeri znanja te pisanoj ili usmenoj provjeri usvojenosti novog gradiva. Odgovori na postavljena pitanja nastavniku su neposredna povratna informacija o razumijevanju i usvojenosti teksta, ali i o spremnosti učenika za prelazak na pitanja višeg reda koja zahtijevaju aktivna promišljanja o pročitanoa. Ova se strategija može koristiti i za vrijeme čitanja ako je čitanje vođeno zadacima

³ U metodičkoj literaturi suradničko učenje promatra se i kao jedan od oblika rada u nastavi, točnije kao specifičan oblik rada u skupini.

ili pitanjima koja prate tekst i traže očekivane odgovore. Takvu vrstu čitanja Rosandić naziva usmjerenim čitanjem ili čitanjem sa zadatkom (usp. Rosandić 2005: 186).

5. Postavljanje pitanja i izvođenje zaključaka ili tumačenja

Uspješno služenje ovom strategijom neposredno proizlazi iz prethodno opisane strategije odgovaranja na pitanja. Visinko navodi: „Ono što se u ovoj strategiji traži jest neovisno o nastavniku navesti učenika da postavlja pitanja u vezi s onim što čita i uči kako bi još tijekom čitanja izvodio zaključke i rastumačio si bit stvari“ (Visinko 2014: 103). Mreža Eurydice, čijim je popisom vođen ovaj prikaz strategija, izdvojila je ove dvije strategije kao zasebne. S obzirom na to da se pitanja postavljaju kako bi odgovori doveli do određenih zaključaka, u ovom su prikazu opisani pod zajedničkom točkom, tj. kao međusobno povezani postupci u razumijevanju u čitanju. Cilj je da učenici tijekom čitanja postavljaju pitanja o pročitanoj i da na temelju odgovora oblikuju zaključke koji osiguravaju koherentnost tekstne predodžbe. Ti bi postupci u čitanju trebali postati sastavnim dijelom svakog čitanja, tj. čitatelji bi ih trebali automatizirati i primjenjivati i nesvjesno, osobito u čitanju tekstova koji im nisu pretjerano zahtjevni. Oblikovanje zaključaka ili tumačenja zahtijeva uključivanje čitateljeva predznanja i omogućuje „prepoznavanje značenja i izvan doslovnog“ (*Poučavanje čitanja u Europi* 2011: 59). Poučavanjem tih postupaka u čitanju učenike se potiče na procjenjivanje pojedinih dijelova teksta i u konačnici na kritičko čitanje (Rosandić 2005).

6. Struktura teksta⁴

Ova strategija ističe važnost poznavanja različitih tekstnih vrsta, što je jedan od oblika prethodnog znanja koji čitateljima pomaže u razumijevanju i prilagođavanju čitanja zahtjevima teksta, a između ostaloga omogućuje i lakše prepoznavanje uzročno-posljedičnih veza u tekstu. U pripovjednim tekstovima „učenici uče primijeniti strukturu priče kao sredstvo koje im pomaže pamtili sadržaj priče i odgovaraju na pitanja o tome što su pročitali“ (*Poučavanje čitanja u Europi* 2011: 37).

⁴ U dokumentu je strategija navedena kao „struktura priče“ (*Poučavanje čitanja u Europi* 2011: 37). S obzirom da nije uvijek riječ samo o pripovjednim tekstovima, naziv je prilagođen u „struktura teksta“.

7. Sažimanje

Vještina sažimanja teksta uvelike ovisi i o znanju o strukturi teksta. Od učenika zahtijeva prepoznavanje glavne ideje u tekstu, a smatra se jednom od najučinkovitijih strategija čitanja i učenja (Kolić-Vehovec 2013). Učenike se poučava da uočavaju važne ideje u tekstu koji čitaju i da ih razlikuju od nevažnih ili manje bitnih informacija. Budući da je riječ o postupku koji uvjetuje razumijevanje napisanog, važno je na vještini razlučivanja bitnog od nebitnog neprestano raditi. Uočavanje ključnih ideja u tekstu omogućuje učeniku da sažme tekst potičući ga pritom na nadgledanje vlastita razumijevanja, međusobno povezivanje informacija iz teksta, ali i njihovo povezivanje s prethodnim znanjem (Kolić-Vehovec 2013).

8. Povezivanje različitih dijelova teksta

Razumijevanje je teksta složeno zato što podrazumijeva istodobno i međuovisno odvijanje i dopunjavanje niza lingvističkih i spoznajnih procesa. Zato i uspješno čitanje s razumijevanjem pretpostavlja korištenje više strategija odjednom. Strategija povezivanja različitih dijelova teksta učenicima pomaže u „razumijevanju kronologije događaja, odnosa prije – poslije, uzroka – posljedice” (Visinko 2014: 105) i uključuje poznavanje strukture teksta i „korištenje organizacijskih značajki (podnaslovi, sadržaj, indeks) u traženju informacija, prepoznavanje značajki strukture (uvod, glavni dijelovi, kraj, narativni dijelovi, dijalog, itd.), određivanje kronologije događaja u slučaju književnih tekstova“ (*Poučavanje čitanja u Europi* 2011, 37), nadgledanje razumijevanja kroz postavljanje i provjeru pretpostavki o sadržaju i žanru i povezivanje s prethodnim znanjem. Sve je to važno u oblikovanju koherentnog tumačenja pročitano.

9. Primjena prethodnog znanja

Čitatelj u svako čitanje nužno unosi i svoje osobno iskustvo i znanje, a to uvelike može utjecati na doživljaj teksta koji se čita. Za uspješno razumijevanje teksta važno je znanje o temi i sposobnost zaključivanja i povezivanja izvantekstualnih informacija i onih u tekstu. „Povezivanje sukcesivnih zaključaka i razotkrivanje odnosa u tekstu u koherentnu reprezentaciju ključno je za

razumijevanje“ (Kolić-Vehovec 2013). Strategija primjene prethodnog znanja može se ostvariti prije, tijekom i nakon čitanja teksta.

Prethodno stečena znanja mogu se aktivirati spontano, a mogu se i potaknuti postavljanjem pitanja ili zadavanjem zadatka koji uključuje čitanje određenih dijelova teksta radi njihove aktivacije. (Visinko 2014: 97). Kolić-Vehovec (2013) ističe i da je “prethodno znanje jedan je od najvažnijih čimbenika razumijevanja teksta, bilo da se odnosi na znanje značenja riječi ili na poznavanje domene na koju se tekst odnosi”.

10. Strategije čitanja elektroničkih tekstova⁵

Tehnološki razvoj kojemu svjedočimo donosi promjene i u čitanju. Tekstovi koje čitamo na internetu uvelike se razlikuju od tiskanih, pretežno linearnih tekstova na koje smo navikli. Elektronička pisma, kratke poruke, forumi, društvene mreže, komentari i sveopća dostupnost informacija zahtijeva značajne promjene čitanja i podučavanja čitanja. Grosman (2010) poglavlje posvećeno čitanju elektronički oblikovanih tekstova uvodi s mišlju da je, posebno za mlade, uporaba digitalnih oblika tekstova realnost. Nastavlja iznoseći da „čitanje elektroničkih tekstova stručnjaci prije svega opisuju kao izvanredno kompleksnu aktivnost i događaj“ (Grosman 2010: 268). Elektronički tekstovi od čitatelja imaju drugačije zahtjeve od tradicionalnih, tiskanih tekstova. Osim što podrazumijeva ovladanost raznim vještinama, od čitatelja zahtijeva drugačiju vrstu interakcije i veću razinu koncentracije i sposobnosti kritičke prosudbe.

„Svi bi čitatelji uz do sada tradicionalne oblike čitanja (...) morali razviti i nove nelinearne načine čitanja i načine interakcije s tekstovima, kakvi su potrebni za uspješno čitanje raznih oblika elektroničkih, odnosno digitalnih tekstova u novim oblicima sporazumijevanja i raznim žanrovima elektroničke književnosti“ (Grosman 2010, 261). Posebno je važno posvetiti pažnju razvijanju čitalačkih vještina kako bi učenici razvili pozitivan odnos prema tradicionalno organiziranim oblicima čitanja da bi se u nastavu uspješno integriralo podučavanje strategija potrebnih za čitanje raznih, novih oblika elektroničkih tekstova.

⁵ „Strategije čitanja elektroničkih tekstova“ nisu na popisu najučinkovitijih strategija prema mreži Eurydice, ali u ovaj su rad uključene zbog važnosti i teme jer se u istraživanju PISA-e provjerava i razumijevanje elektroničkih tekstova.

ZAKLJUČNO O STRATEGIJAMA

Uspješni čitatelji često nesvjesno primjenjuju neke od strategija čitanja, a izravno bi poučavanje moglo pomoći manje uspješnim čitateljima razviti čitalačke vještine i povećati motivaciju za čitanjem. Vehovec ističe: “Zbog važnosti poznavanja strategija čitanja jedna od temeljnih zadaća učitelja i profesora jest poučavanje učenika strategijama. Time će pomoći učeniku ne samo da bolje razumije tekstove koje čita, već i da lakše i bolje pamti informacije iz pročitanih tekstova, odnosno da lakše uči” (Kolić-Vehovec 2013). Korištenje strategija razvija vještine planiranja i organizacije te potiče samostalnost u zaključivanju, povezivanju i argumentiranju.

Uvođenje poučavanja strategija čitanja u nastavu omogućava učenicima uvježbavanje njihove primjene, a nastavnicima “uočavanje i praćenje razlika u razumijevanju u različitim etapama razvoja vještine čitanja“ (Ćavar 2016: 117). Mnoge se znanstvene discipline bave istraživanjem čitanja: razvojna i kognitivna psihologija, pedagoška psihologija, didaktika, metodika nastavnih predmeta i područja, sociologija obrazovanja. (Rosandić 2005: 175). „U okviru tih disciplina pojavljuju se znanstveni projekti koji utvrđuju uvjete, putove, oblike, primjenu rezultata o unapređivanju čitanja“ (isto: 175). Takve povratne informacije korisne su prvenstveno nastavnicima, a posljedično i obrazovnim sustavima kao smjernice za unaprjeđenje praksi poučavanja.

6. VREDNOVANJA, ISPITIVANJA

Vrednovanje na kraju obrazovnih cjelina ili ciklusa učenicima omogućava da prate vlastiti razvoj i razine usvojenosti nastavnog sadržaja. Karol Visinko (2014) ističe da je ispitivanje obrazovnih postignuća nezaobilazna sastavnica učenja i poučavanja. Učeničko se znanje provjerava i procjenjuje da bi se prepoznao njihov napredak i da bi se potvrdilo da su ostvareni unaprijed određeni odgojno-obrazovni ishodi. Jednako tako, potrebno je provjeriti i razinu ovladanosti čitalačkom kompetencijom. Od posebnog su značaja međunarodna istraživanja kojima je cilj utvrditi razinu čitalačke kompetencije djece osnovnih i srednjih škola kako na razini zemlje tako i

međunarodnoj razini. Takva istraživanja daju nam važan uvid u stupanj razvijenosti temeljnih kompetencija i potiču na promišljanje o obrazovnim sustavima.

7. PISA ISTRAŽIVANJE

Karol Visinko (2014) ističe da je ispitivanje obrazovnih postignuća nezaobilazna sastavnica učenja i poučavanja. Međunarodna ispitivanja, kao što je PISA istraživanje, pružaju mogućnost usporedbe i procjenu učinkovitosti obrazovnih sustava diljem svijeta. PISA (*Programme for International Student Assessment*) – Međunarodni program za procjenu znanja i vještina učenika najveće je obrazovno istraživanje na svijetu koje svake tri godine testira znanja i vještine petnaestogodišnjaka diljem svijeta u čitanju, matematici i znanosti. Prvo je istraživanje provedeno 2000. godine, a posljednje, 8. po redu, provedeno je 2022. godine. Rezultati 8. ciklusa PISA istraživanja očekuju se početkom 2023. godine. U prvome su ciklusu sudjelovale 43 zemlje, a u ciklusu 2018. (posljednje iz kojega su dostupni podaci) sudjelovalo je čak 79 zemalja. Hrvatska se prvi puta priključila 2006. godine, tadašnjem 3. ciklusu, i od tada sudjelovala u preostalim 6 ciklusa.

Cilj je istraživanja ustanoviti pripremljenost učenika za cjeloživotno učenje nakon završetka obaveznog obrazovanja. „Osnovna ispitna područja rotiraju se iz ciklusa u ciklus na način da se jedno od triju područja ispituje s većim brojem zadataka (glavno ispitno područje) u odnosu na druga dva područja (sporedna ispitna područja)“ (PISA 2019: 19). Procjenjuje se pismenost u ključnim obrazovnim područjima – čitalačkom, matematičkom i prirodoslovnom, a osim toga provjeravaju se i međukulturalne kompetencije, sposobnosti rješavanja problema, kreativnog mišljenje i slično (PISA 2018). Pismenost se u užem smislu odnosi na usvojenost vještina čitanja i pisanja, no razvoj tehnologije i znanosti utjecao je na nužno širenje značenjskog polja pojma pismenost. Stoga je u PISA-inu istraživanju (PISA 2018: 26) pismenost definirana kao „sposobnost primjene znanja i vještina iz ključnih predmetnih područja koja je neophodna za osobno ispunjenje, za aktivno sudjelovanje u društvenom, kulturnom i političkom životu te za uspješno pronalaženje i zadržavanje radnog mjesta“. Zato je važno istaknuti da se ovim istraživanjem ne ispituje činjenično, sadržajno znanje učenika već sposobnost primjene znanja u zadacima koje su sastavili obrazovni stručnjaci. Osim znanja i vještina učenika, prikupljaju se i podaci o okolnostima u kojima se odgojno-obrazovni proces odvijao i u obzir uzimaju činjenice i

faktori koji su na bilo koji način mogli utjecati na ostvarivanje rezultata. Takvi podaci su primjerice: obiteljsko porijeklo, socioekonomski status, obrazovanje roditelja, obrazovanje nastavnika, stavovi učenika, stavovi učenika prema čitanju itd.

Važnost toga istaknut ćemo na ilustrativnim primjerima iz dokumenata PISA-ina istraživanja. Interesantnim se pokazao podatak da prema istraživanju djevojčice postižu bolje rezultate od dječaka. Obrazovni i društveni položaj članova obitelji također je utjecajan faktor: učenici pokazuju bolju čitalačku pismenost i sklonost čitanju ako dolaze iz obitelji s boljim socioekonomskim statusom; iz kućanstava gdje su više okruženi knjigama, časopisima i novinama; iz zajednice koja ima izraženiju društveno-kulturnu interakciju, (PISA 2009, 2011, 2018). Prema podacima NCVVO-a, u istraživanju 2022. godine u Republici Hrvatskoj sudjelovali su petnaestogodišnjaci iz 178 srednjih i 2 osnovne škole (<https://pisa.ncvvo.hr/završena-provedba-glavnog-istraganja-pisa-2022/>). 2018. godine, kada je čitalačka pismenost bila glavno ispitno područje, u Hrvatskoj je sudjelovalo 179 srednjih i 4 osnovne škole, a testirano je 6609 petnaestogodišnjaka (PISA 2019: 10). Postignuća učenika u svakom ispitnom području prikazana su na skalama pismenosti koje su podijeljene u šest razina. 1 predstavlja najnižu razinu, 2 se smatra osnovnom razinom pismenosti koju bi svaki učenik trebao dostići do kraja obaveznog obrazovanja, a 6. predstavlja najvišu razinu pismenosti.

7.1. PISA I ČITALAČKA PISMENOST

2000. 2009. i 2018. godine čitalačka je pismenost bila glavno ispitno područje, a ispitivane su i globalne kompetencije učenika. Znanja i kompetencije učenika iz matematike i prirodoslovlja ispitana su manjim brojem zadataka (<https://pisa.ncvvo.hr/o-pisa-ciklusima/pisa-2018/>). Već u uvodu izvješća mreže Eurydice istaknuta je važnost čitalačke pismenosti: „Visoka razina čitalačke pismenosti nije samo jedan od ključnih ciljeva školovanja, već i jedno od ključnih obrazovnih sredstava. Čitalačka sposobnost stoga je temeljni alat za ostvarivanje prava na obrazovanje zajamčeno Deklaracijom o ljudskim pravima (članak 26)“ (*Poučavanje čitanja u Europi* 2011: 7).

S obzirom na količinu informacija i dostupnost raznih izvora, čitalačka pismenost kao izolirana vještina nije dovoljna, već je nužno da pojedinac osim vještine razumijevanja teksta uspješno

usvoji i vještine pronalaženja informacija u različitim medijima, vrednovanja informacija, tumačenja i promišljanja o pročitanoj tekstu i kritičkog razmišljanja. Zadaci u ovome testiranju ne ispituju sposobnost pamćenja što veće količine podataka i informacija, već upravljanje učenikovim znanjem, odnosno način na koji učenici koriste postojeće znanje i njime rješavaju problem.

Tekst, procesi i scenarij tri su glavne dimenzije na kojima se temelji PISA-ino ispitivanje čitalačke pismenosti. Zadani ciljevi koje čitatelj mora ostvariti unutar scenarija nazivaju se zadacima (PISA 2018: 11). Važno je napomenuti da su u ciklusu 2018. godine prvi puta uvedeni zadaci namijenjeni rješavanju na računalu (PISA 2019: 24).

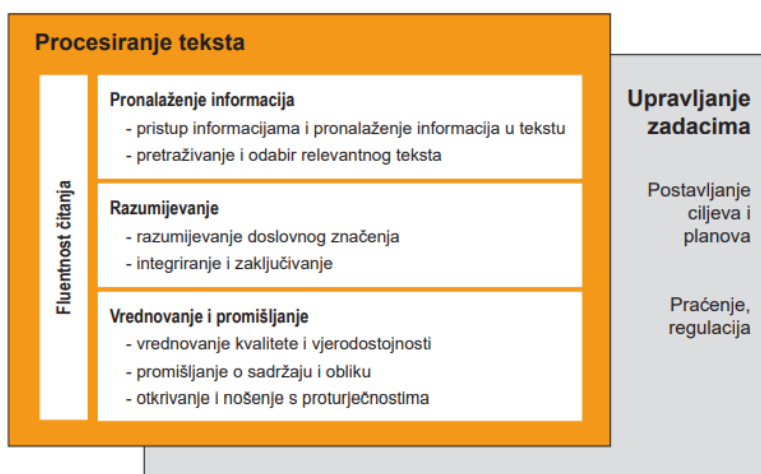
Korišteni tekstovi klasificirani su na temelju 4 dimenzije:

1. prema izvoru: pojedinačni i višestruki tekstovi
2. prema organizacijskoj i navigacijskoj strukturi: statični i dinamični tekstovi
3. prema obliku teksta: linearni i nelinearni tekstovi
4. prema vrsti teksta: deskriptivni ili opisni, narativni ili pripovjedni, ekspoziorni ili izlagački, argumentativni ili raspravljajući, instruktivni/instrukcijski ili upućivački, transakcijski i mješoviti. (PISA 2019, Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik 2019)

Pojedinačni tekstovi odnose se na tekstove iz jednog izvora čije je autor (ili skupina autora jasno naznačena) dok višestruki tekstovi, koje pronalazimo u novinama, udžbenicima, forumima i na raznim internetskim stranicama, imaju različite autore i izvore (PISA 2018). Distinkcija između statičnih i dinamičkih tekstova uvedena je 2018. godine u svrhu ispitivanja sposobnosti snalaženja u digitalnim tekstovima. Statični tekstovi oni su linearne strukture bez velika broja poveznica ili navigacijskih alata dok dinamički tekstovi sadržavaju veći broj navedenih alata koji omogućuju čitatelju komunikaciju s drugim korisnicima i tekstovima (PISA 2018, 2019). Grosman primjećuje da primjerice elektroničke priče „nemaju unaprijed određen redoslijed nego predstavljaju mreže mogućnosti koje čitatelj može aktivirati na više različitih načina“ (Grosman 2010: 263). Za uspješno navigiranje elektroničkim tekstovima, učenici moraju razumjeti kako se čitanje takve vrste tekstova razlikuje od čitanja linearnih tekstova.

Linearni tekstovi su oni organizirani u rečenice i odlomke i čitatelju je lako prepoznati na koji način je tekst organiziran. Eseji, romani, novinski članci, priče i sl. primjeri su linearnih tekstova. „Čitanje koje potiču elektronički oblikovani tekstovi zbog toga se uvelike razlikuju od linearnog čitanja, zato što zahtijeva potpuno različitu interakciju s tekstovima“ (Grosman 2010: 265). Takvi su nelinearni tekstovi koji zahtijevaju drugačiji pristup s obzirom na to da se informacije prikazuju u obliku popisa, grafikona, dijagrama, tablica i sl. Potrebno je spomenuti još i mješovite tekstove koji kombiniraju tekstove linearnog i nelinearnog tipa. Takav je format tipičan za časopise, priručnike, internetske stranice itd. (PISA 2018). Svakim se zadatkom u PISA-inu testiranju ispituje i vrednuje jedan proces, a u ciklusu testiranja 2018. definirane su dvije kategorije čitalačkih procesa: obrada teksta i upravljanje zadacima.

U tablici preuzetoj iz dokumenta „PISA 2018: Rezultati, odrednice i implikacije“ prikazana je raspodjela procesa po kategorijama:



Tablica 1: Konceptualni okvir čitalačke pismenosti 2018. godine (PISA 2018: Rezultati, odrednice i implikacije)

“Fluentnost je lakoća i učinkovitost čitanja tekstova u svrhu razumijevanja” (PISA 2018, 13) te obuhvaća sposobnost automatskog čitanja riječi i teksta te njihova procesuiranja u svrhu razumijevanja. Fluentnost je podloga ostalih čitalačkih procesa i pridonosi razumijevanju u čitanju na višim razinama. „Prepoznavanje riječi mora postati automatizirano kako bi kognitivne kapacitete učenik mogao posvetiti razumijevanju“ (Perfetti, 1985 navedeno u Kolić-Vehovec, 2013). Kolić-Vehovec dalje navodi da „automatizacija omogućava fluentno čitanje, pa je

postizanje fluentnosti čitanja, uz točnost prepoznavanja riječi, najvažniji očekivani ishod čitanja tijekom prvih nekoliko godina opismenjavanja“ (isto).

Čitalačka se pismenost u PISA-inu testiranju ispituje zadacima koji variraju od jednostavnih aktivnosti pronalaženja jasno navedenih informacija do znatno složenijih aktivnosti koje zahtijevaju uspoređivanje i vrednovanje informacija iz više tekstova. Dva su osnovna tipa zadataka: odabir točnog odgovora i zadaci otvorenog tipa. Distribucija zadataka prema tipu prikazana je u *Tablici 2* preuzetoj iz dokumenta „PISA 2018: Rezultati, odrednice i implikacije“.

ZADACI		
Vrsta	Broj	Postotak
Složeni višestruki izbor	32	13%
Jednostavni višestruki izbor	126	51%
Zadatak otvorenog tipa (ručno bodovanje)	82	33%
Zadatak otvorenog tipa (automatsko bodovanje)	5	2%

Tablica 2: Distribucija tipova zadataka (PISA 2018: Rezultati, odrednice i implikacije)

7.2. HRVATSKA I PISA

U području čitalačke pismenosti najbolje prosječne rezultate redovito ostvaruju učenici iz Kine, Singapura, Hong Konga i Finske. Provedena PISA istraživanja pokazuju zabrinjavajući stupanj čitalačke pismenosti među hrvatskim učenicima. 2009. godine Hrvatska je zauzela 36. mjesto i s prosječnih od 476 bodova ostvarila statistički značajno niži rezultat od prosjeka. 2018. godine prosječan rezultat svih testiranih učenika iznosio je 487 bodova, a hrvatski su učenici ostvarili ispodprosječnih 479 bodova i time se „plasirali“ na 29. mjesto od ukupno 77 zemalja sudionica (PISA 2019: 46). Prema podacima iz istog izvora, u Hrvatskoj 1 od 250 učenika doseže visoku razinu čitalačke pismenosti (razinu 2), što je u postotku manje od 1% učenika. Oko 22% hrvatskih učenika nije doseglo razinu 2, minimalnu razinu koja se od učenika očekuje po završetku obaveznog obrazovanja. Dobra je vijest da je Hrvatska jedna od 22 zemlje koje nemaju učenike ispod razine 1 (*isto*: 46–56). Čini se da više pažnje treba posvetiti i čitanju za razumijevanje i čitanju s razumijevanjem. Nizak rezultat ostvaren je i na testovima kritičkog razmišljanja i evaluacije.

Hrvatski učenici kontinuirano održavaju trend ispodprosječnih rezultata, no usporedimo li Hrvatsku s drugim zemljama koje u obrazovanje ulažu više i imaju drugačiji školski sustav, moramo se zapitati jesu li ti rezultati zaista toliko loši.

Zasigurno bismo trebali težiti boljim rezultatima na razinama čitalačke, kao i prirodoslovne i matematičke pismenosti i zato u nastavku rada proučavamo kompatibilnost praksi poučavanja, određenja i ispitivanja čitalačke pismenost u PISA-inim istraživanjima i hrvatskom obrazovnom sustavu.

7.3. ZADACI U PISA-inu testiranju

U PISA-inu se testiranju zadacima ne ispituje činjenično znanje, već se nastoji uvidjeti na koji se način učenici koriste postojećim znanjem i kako uz pomoć njega rješavaju problem. U dokumentu koji analizira PISA-ine ispite i rezultate testiranja, *Konceptualnom okviru čitalačke pismenosti*, navedeno je: „cilj PISA-ina ispitivanja čitalačke pismenosti jest mjerenje stupnja do kojeg su učenici ovladali čitalačkim procesima (mogućim kognitivnim pristupima tekstu) izmjenjivanjem različitih dimenzija teksta (niza različitih materijala za čitanje) i scenarija (niza različitih širokih konteksta ili svrha u koje se čita) s jednim ili više tematski povezanih tekstova“ (PISA 2018: 12). Iz toga proizlazi da takvi zadaci ne ispituju sposobnost pamćenja velike količine informacija i podataka, već sposobnost korištenja kognitivnih strategija i sposobnost upravljanja postojećim znanjem. Kako bi zadaci bili prilagođeni svima, osnovne informacije potrebne za ispravno rješavanje zadataka sadržane su u samom zadatku, pa se na taj način smanjuje razlika između onih koji imaju veću i onih koji manju sposobnost pamćenja. Tako se može uvidjeti zna li učenik prepoznati važne informacije, kako promišlja o njima i na koji način se njima služi. Zbog toga su u PISA-inu testiranju 2018. godine uvedeni *scenariji* – „niz različitih širokih konteksta ili svrha zbog kojih se odvija čitanje jednog ili više tematski povezanih tekstova“ (PISA 2018: 11). U dokumentu „PISA 2018 Released Field Trial and Main Survey New Reading Items“ (2019) dodatno je pojašnjeno da su scenariji razvijeni s ciljem uključivanja različitih situacija. Scenariji

moгу biti osobni, javni, obrazovni ili profesionalni⁶ (PISA 2018 Released Field Trial and Main Survey New Reading Items 2019: 6–7). Svaki scenarij zahtijeva različit pristup te samostalan odabir i primjenu metoda i strategija kojima će se riješiti zadatak. Scenariji se mogu sastojati od jednog ili više zadataka. U dokumentu je nadalje navedeno:

„U svakom zadatku učenicima mogu biti postavljena pitanja o tekstovima i to od tradicionalnih zadataka čitanja s razumijevanjem (pronalaženje informacija, izvođenje zaključka) do složenijih zadataka poput sinteze i objedinjavanja više tekstova, vrednovanja rezultata dobivenih pretraživanjem interneta ili potkrjepljivanja informacija iz više tekstova. Svaki zadatak osmišljen je radi ispitivanja jednog ili više procesa definiranog u konceptualnom okviru“ (PISA 2018: 22).

Zadaci su različitih težina i najčešće su posloženi od lakših prema težima kako bi se prikupile informacije o različitim sposobnostima učenika. Analizom je ustanovljeno i da se ispitivanje temelji na pitanjima višestrukog tipa (ponuđeno je više odgovora i izabire se točan ili točni) i pitanjima otvorenog tipa (učenik na temelju teksta oblikuje odgovor na pitanje). Zadaci zamjenjuju ispitna pitanja, a scenariji zamjenjuju ispitne cjeline (PISA 2018: 23).

Primjerice u prvome se zadatku od učenika traži da pronade određenu eksplicitno navedenu informaciju, u drugome „trebaju pokazati razumijevanje koje nadilazi doslovno značenje objave“ (Primjeri PISA zadataka iz čitalačke pismenosti 2018: 6), u trećem promišljaju o sadržaju i povezanosti informacija u tekstu. U Konceptualnom je okviru čitalačke pismenosti istaknuto da su u obzir uzeti i načini „na koje se nove tehnološke mogućnosti i korištenje scenarija koji uključuju tiskane i digitalne tekstove mogu koristiti za postizanje što autentičnijeg testa čitalačke pismenosti u skladu s aktualnim korištenjem tekstova u svijetu“ (PISA 2018: 5). Uvodi se mogućnost rješavanja ispita i na računalu čime se ispituje čitalačka, ali i informatička pismenost. Iz navedenog je dokumenta preuzeta i tablica (*Tablica 3*) koja prikazuje distribuciju zadataka za ispitivanje čitalačke pismenosti (u ciklusu 2018. godine).

⁶ „Scenarios were developed to address a range of situations. The framework describes several types of situations that relate to the overarching scenario developed for each unit: personal, public, educational, occupational“ (PISA 2018 Released Field Trial and Main Survey New Reading Items 2019: 6-7)

KONCEPTUALNI OKVIR 2018. GODINE	
POJEDINAČNI TEKST	VIŠESTRUKI TEKST
Pregledavanje i pronalaženje 15%	Pretraživanje i odabir odgovarajućeg teksta 10%
Doslovno razumijevanje 15% Zaključivanje 15%	Zaključivanje 15%
Vrednovanje kvalitete i vjerodostojnosti Promišljanje o sadržaju i obliku 20%	Potkrepljivanje / nošenje s proturječnostima 10%

Tablica 3: Distribucija zadataka za ispitivanje čitalačke pismenosti (PISA 2018: Rezultati, odrednice i implikacije)

Svakim se zadatkom vrednuje jedan proces čitalačke pismenosti (PISA 2018: 23), a svrha svakog pojedinog zadatka u scenariju može biti vrednovanje vještina kao što su pronalaženje informacija, razumijevanje tekstova, promišljanje i procjenjivanje, prepoznavanje (autorove namjere), razumijevanje, razlikovanje, pretpostavljanje, izvođenje zaključka ili/i objedinjavanje.

Scenariji naziva „Peradarski forum“ i „Kravlje mlijeko“ nisu dobili svoje mjesto u glavnom PISA-inu testiranju zbog „problematičnog sadržaja“. Ti su tekstovi reprezentativni primjeri scenarija u PISA-inim testiranjima, a zbog prirode teme bilo je nužno služiti se primjerima na hrvatskom⁷.

Scenarij „Peradarski forum“ koncipiran je kao niz objava na forumu koji je posjetila učenikova teta. (*slika 1*)

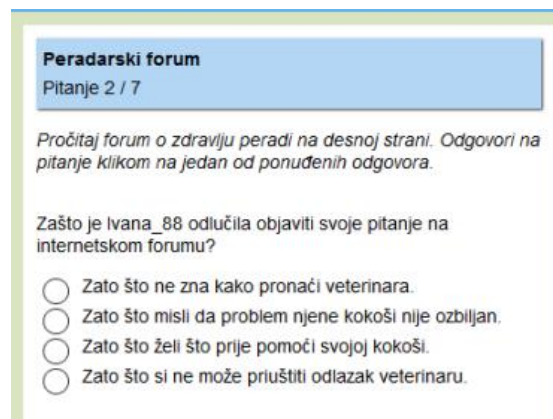
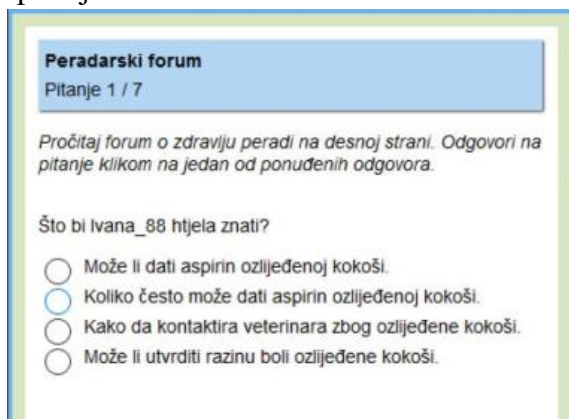
⁷ The units Chicken Forum and Cow’s Milk were administered in the PISA 2018 Field Trial. These units were omitted from the Main Survey based on objections to the content within the units ; however, most of the items demonstrated strong measurement properties. (PISA 2018 Released Field Trial and Main Survey New Reading Items 2019: 7)



Slika 1: Prikaz teksta scenarija „Peradarski forum“ (Primjeri PISA zadataka iz čitalačke pismenosti 2018: 5)

Sastoji se od objava različitih autora pisanih u različito vrijeme što ga svrstava među višestruke tekstove. S obzirom na to da je učeniku predstavljen kao cjelina, autori su naveli da se radi o linearnom i statičnom tekstu (Primjeri PISA zadataka iz čitalačke pismenosti 2018: 4). Cilj je kroz 7 zadataka ispitati različite vještine razine koje se povezuju uz prve dvije razine PISA-ine klasifikacije čitalačke pismenosti. 5 je pitanja višestrukog izbora, a dva su pitanja otvorenog tipa u kojima nema unaprijed oblikovanog odgovora.

U zadacima 1 i 2 ispituje se razumijevanje doslovnog značenja objave i teksta kao i sposobnost zaključivanja (slika 2 i slika 3). Metakognitivna strategija nadgledanja razumijevanja pomoći će učeniku povezati doslovno značenje objave Ivane_88 sa značenjem preformuliranog pitanja.

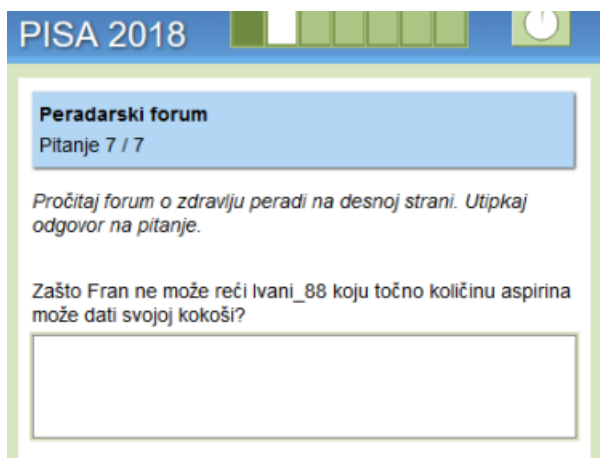


Slika 2: Prikaz zadatka broj 1 iz scenarija „Peradarski forum“ (Primjeri PISA zadataka iz čitalačke pismenosti 2018: 5)

Slika 3: Prikaz zadatka broj 2 iz scenarija „Peradarski forum“ (Primjeri PISA zadataka iz čitalačke pismenosti 2018: 6)

U drugom zadatku (*slika 3*) od učenika se zahtijeva „razumijevanje cjelokupnog teksta objave“ (Primjeri PISA zadataka iz čitalačke pismenosti 2018: 6), pa je uz razumijevanje uključena i strategija izvođenja zaključaka.

Dva od tri zadatka druge razine čitalačke pismenosti su pitanja višestrukog izbora, a jedno je otvorenog tipa. U njima se ispituju kognitivni procesi „procjenjivanja kvalitete i vjerodostojnosti“ kao i „integriranje i zaključivanje iz više izbora“ (Primjeri PISA zadataka iz čitalačke pismenosti 2018: 10,12). U njima učenik treba razumjeti doslovno značenje svake objave i povezati s drugim dijelovima teksta. U sedmom zadatku učenik treba izvoditi i zaključke nižeg reda jer osim razumijevanja objave trebaju zaključiti koji izostavljeni podaci onemogućuju sudioniku foruma davanje preciznog odgovora (*slika 4*).



Slika 4: Prikaz zadatka 7 iz scenarija „Peradarski forum“ (Primjeri PISA zadataka iz čitalačke pismenosti 2018: 12)

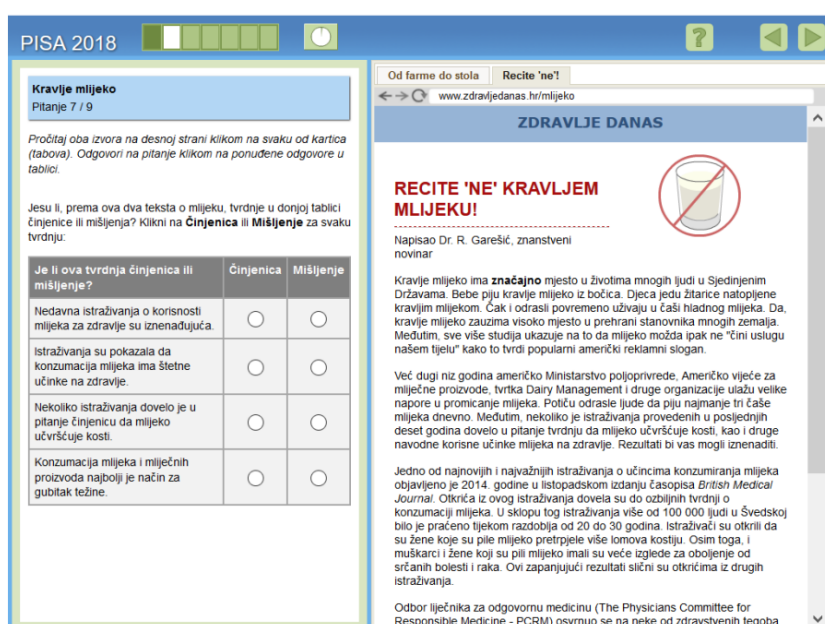
Scenarij „Kravlje mlijeko“ koncipiran je kao potraga za informacijama troje učenika o kravljem i sojinu mlijeku. U scenariju su dva teksta, oba s mrežnih stranica – jedan je cjelovit članak, a drugi je „dio veće internetske stranice posvećene zdravlju“ (Primjeri PISA zadataka iz čitalačke pismenosti 2018: 14). Navedeno je također da su tekstovi „klasificirani kao višestruki,

statični, linearni (neprekinuti) i argumentativni“ (Primjeri PISA zadataka iz čitalačke pismenosti 2018: 14). Osim pitanja o pojedinim tekstovima u ovome su scenariju učenici morali odgovarati na pitanja povezujući informacije iz oba teksta. Vještina korištenja informacija iz više izvora zahtijeva „intenzivniji kognitivni angažman od rješavanja zadataka u kojima su sve informacije navedene u samo jednom tekstu“ (Primjeri PISA zadataka iz čitalačke pismenosti 2018: 15).

Sedmim zadatkom provjera se peta razina čitalačke pismenosti i zadatak je složenog višestrukog izbora. (slike 5 i slika 6)



Slika 5: Prikaz prvog teksta „Prehrambena vrijednost mlijeka: *neizmjerljivo koristan učinak!*“ iz scenarija „Kravlje mlijeko“ (Primjeri PISA zadataka iz čitalačke pismenosti 2018: 16)



Slika 6: Prikaz drugog teksta „Recite ne kravljem mlijeku!“ iz scenarija „Kravlje mlijeko“ (Primjeri PISA zadataka iz čitalačke pismenosti 2018: 19)

Za uspješno rješavanje ovoga zadatka učenici trebaju iskoristiti nekoliko strategija. Kognitivne strategije prepoznavanja glavnih ideja i povezivanja različitih dijelova teksta pomoći će učeniku „objediniti informacije s dviju web-stranica i zaključiti jesu li tvrdnje u tablici činjenice ili mišljenja“ (Primjeri PISA zadataka iz čitalačke pismenosti 2018: 24). Uspješnost rješavanja opet ovisi o procesima pronalaska informacija, integriranja i zaključivanja.

„Valja napomenuti i da s eksponencijalnim širenjem sadržaja dostupnih na internetu, raste i potreba da učenici 21. stoljeća ne budu samo vješti čitatelji, već i učinkoviti čitatelji“ (PISA 2018: 30). Da bude učinkovit, čitatelj mora biti spreman istovremeno koristiti različite procese i strategije prilikom čitanja pojedinačnih linearnih tekstova ili višestrukih nelinearnih tekstova. Uključivanjem različitih vrsta tekstova postiže se ravnoteža između poznatih i manje poznatih vrsta tekstova i razlučuje vješte čitatelje, koji poznaju i koriste strategije s obzirom na svrhu teksta i cilj zadatka, i one manje vješte koji slabije poznaju i koriste strategije. Ponovno se nameće veza između vještine čitanja i metakognicije, „sposobnost pojedinca da razmišlja i upravlja svojim čitalačkim strategijama čitanja i razumijevanja“ (PISA 2018: 32). Učenike je nužno upoznati s različitim vrstama tekstova kako bi bili pripremljeni i za život nakon obveznog obrazovanja te bili sposobni primijeniti znanja i vještine u stvarnim životnim izazovima (PISA 2018: 26).

8. KURIKULUM

Žbogar čitalačku pismenost definira kao „sposobnost učenika da primijene ono što su naučili u školi ili drugdje u svakodnevnom životu; to je sposobnost analiziranja, kritičkog prosuđivanja i prenošenja informacija“ (Žbogar 2015:1234). Za dostizanje takve razine čitalačke pismenosti, potrebno je u nastavu Hrvatskoga jezika uključiti i neknjiževne tekstove. U Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik navedeno je da se „učenicima omogućuje primanje, razumijevanje, vrednovanje i stvaranje različitih govornih i pisanih tekstova primjenom komunikacijskih strategija“ (Kurikulum 2019).

Izdvojena su i 3 odgojno-obrazovna cilja učenja i poučavanja u nastavnome predmetu Hrvatski jezik:

„Učenik:

- čita i interpretira reprezentativne tekstove hrvatske i svjetske književnosti na temelju osobnoga čitateljskoga iskustva i znanja o književnosti te razvija kritičko mišljenje i literarni ukus
- otkriva različite načine čitanja razvijajući iskustva čitanja koja oblikuju i preoblikuju osobna iskustva te otvaraju nove perspektive, potiču razvoj literarnoga ukusa, mašte i refleksiju o svijetu, sebi i drugima

– pronalazi u različitim izvorima sadržaje i informacije o kojima kritički promišlja, procjenjuje njihovu pouzdanost i korisnost, prepoznaje kontekst i namjeru autora te funkcionalno primjenjuje višestruku pismenost, samostalno rješava probleme i donosi odluke” (Kurikulum 2019)

Tako postavljeni ciljevi jasno uvažavaju inkorporaciju različitih vrsta tekstova iako analiza Kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik pokazuje da su metodički predlošci korišteni u nastavi i dalje pretežno književni tekstovi. Uvode se i nelinearni tekstovi, primjerice medijski tekstovi poput internetskih članaka, koji se nalaze i u PISA-inim testovima. Iako PISA ne ispituje „školsko znanje“ i poznavanje različite vrste tekstova, osobito oni zastupljeni u PISA-inu testiranju, pridonijeli bi boljim rezultatima učenika iz hrvatskih škola. Jadranka Nemeth-Jajić (2013) smatra da su neknjiževni tekstovi nužnost, a ne izbor u nastavi Hrvatskoga jezika. U članku u kojemu zagovara veću uključenost neknjiževnih tekstova u nastavu ističe: „konačno, čitanje uopće, i književnih i neknjiževnih tekstova, pridonosi ostvarivanju zadaća čitateljskog odgoja, to jest izgrađivanju aktivnoga i kultiviranoga čitatelja. Pri tom čitanje stručnih, znanstvenih i znanstveno-popularnih tekstova omogućuje stjecanje stručnih i znanstvenih informacija, a time i svestranu izobrazbu u školi i cjeloživotnome obrazovanju“ (Nemeth-Jajić 2013).

Da bi se promotrio ili ispitao razvoj čitalačkih kompetencija u Hrvatskom jeziku, analizirat će se integrirani udžbenik hrvatskoga jezika i književnosti za osmi razred osnovne škole – *Hrvatski bez granica 8*. Ovaj je udžbenik odabran zato što je reprezentativni primjer sadržaja iz jezika i književnosti koji se podučavaju u 8. razredu osnovne škole. Ta godina školovanja izabrana je imajući u vidu stupnjevitost i postupno usložnjavanje razvoja čitalačkih kompetencija, a kao godina poučavanja koja neposredno prethodi PISA-inu istraživanju, predstavlja izvrstan temelj za analizu.

Integrirani udžbenik hrvatskoga jezika i književnosti za 8. razred osnovne škole „Hrvatski bez granica“ potvrđuje tezu da su lingvometodički predlošci u nastavi pretežno književni tekstovi. Rosandić ističe književnoumjetnički tekst kao temeljni sadržaj nastave književnosti u komunikacijskom modelu nastave. (Rosandić 2005: 74). Osim takve vrste tekstova, učenici se u osmome razredu susreću sa znanstveno-popularnim člankom novinarskog stila, osvrtom ili prikazom, problemskim člankom, vijestima, putopisom i životopisom. (*slika 7*)

CJELINA	NASTAVNA JEDINICA	ODGOJNO-OBRAZOVNI ISHODI
Preuzimanje odgovornost	Tone Pavček, Jednostavne riječi	B.8.3.; A.8.2.
	Allesandro D'Avenia, Sanjar	B.8.2.; A.8.2.
	Veliko početno slovo	A.8.4.
	Dokumentarni film, Dnevnik pobjednika	C.8.1.; C.8.2.; A.8.1.
	Vesna Parun, Zlato	B.8.2.; C.8.2.
	Ephraim Kishon, Zbližavanje	B.8.2.; B.8.3.
	Pravopisni znakovi	A.8.4.
	Iz generacije u generaciju	C.8.1.; C.8.2.; A.8.3.
	Julijana Matanović, Ana Dorić, Novinarski zadatak	B.8.2.; A.8.1.
	Odnosne zamjenice	A.8.3.; A.8.4.; A.8.5.
	Antoine de Saint Exupéry, Susret s lisicom	B.8.2.; A.8.4.
	Neodređene zamjenice	A.8.3.; A.8.4.; A.8.5.
	Rasprava	A.8.3.; A.8.4.
	Glegolski prilozci	A.8.3.; A.8.4.; A.8.5.
	Miro Gavran, Zaboravljeni sin	B.8.2.; A.8.1.
	Antun Branko Šimić, Opomena	B.8.2.; A.8.1.
	Karl Bruckner, Nikad više Hirošima	B.8.2.; C.8.1.; A.8.1.
	Miroslav Slavko Mader, U ljetne večeri postaju mreže moga djeda srebrne	B.8.2.; B.8.4.; A.8.1.
	Odgojno-obrazovna očekivanja međupredmetnih tema:	goo A.3.3., goo B.3.1., goo C.3.1., goo C.3.2., goo C.3.3., osr A.3.1., osr A.3.2., osr A.3.3., osr B.3.1., osr B.3.2., osr B.3.3., osr B.3.4., osr C.3.2., osr C.3.3., pod C.3.3., ikt A.3.1., ikt A.3.2., uku A.3.1., uku A.3.2., uku A.3.2., uku A.3.3., uku A.3.4., uku B.3.1., uku B.3.2., uku B.3.3., uku B.3.4., uku C.3.1., uku D.3.2.

CJELINA	NASTAVNA JEDINICA	ODGOJNO-OBRAZOVNI ISHODI
Informacije su prozor u svijet	Drago Ivanišević, Hrvatska	B.8.2.; B.8.3.; A.8.3.
	Hrvati u svijetu	C.8.1.; C.8.2.
	Siniša Glavašević, Priča o gradu	B.8.2.; B.8.3.
	Alojz Majetić, Huk valova, huk vremena	B.8.2.; B.8.3.
	Rečenica	A.8.5.
	Marija Jurić Zagorka, Kći Lotrščaka	B.8.2.; B.8.3.; B.8.4.
	Pretražujemo internetsku stranicu	C.8.1.; C.8.2.
	Sastavne i rastavne rečenice	A.8.4.; A.8.5.
	Louisa May Alcott, Packe	B.8.2.; B.8.3.; B.8.4.
	Suprotne rečenice	A.8.4.; A.8.5.
	Viktor Car Emin, Mali Učkarić	B.8.2.; B.8.3.; B.8.4.
	Isključne i zaključne rečenice	A.8.4.; A.8.5.
	Dobriša Cesarić, Vagonaši	B.8.2.; B.8.3.; B.8.4.
	Osvrt	A.8.3.; A.8.4.
	Ksaver Šandor Balski, Na Badnjak	B.8.2.; B.8.3.; B.8.4.
	Daniel Pennac, Vrijeme za čitanje	B.8.2.; B.8.4.; A.8.4.
	Miroslav Krleža, Ni med cvetjem ni pravice	A.8.3.; B.8.2.; B.8.3.
	Odgojno-obrazovna očekivanja međupredmetnih tema:	goo A.3.1., goo A.3.3., goo A.3.4., goo B.3.1., goo C.3.2., odr C.3.4., osr A.3.1., osr A.3.2., osr A.3.3., osr B.3.1., osr B.3.2., osr B.3.4., osr C.3.4., pod A.3.3., ikt A.3.1., ikt A.3.2., ikt C.3.2., ikt C.3.3., uku A.3.1., uku A.3.4., uku B.3.1., uku B.3.2., uku B.3.3., uku B.3.4., uku C.3.1., uku D.3.2.

Slika 7: Odgojno obrazovni ishodi u prvome dijelu udžbenika *Hrvatski bez granica 8* (Levak 2021: 120–121)

Primjeri zadataka i pitanja koji će u nastavku rada biti prikazani prevladavaju u udžbeniku i zbog toga su odabrani za analizu. U *tablici 4* prikazana je zastupljenost književnih u odnosu na neknjiževne tekstove u udžbeniku. Uz to je prikazana i zastupljenost pojedinih tekstnih vrsta. Iz prikaza je jasno vidljivo da su daleko najzastupljeniji književni tekstovi, konkretno književni tekstovi koji pripadaju epskim vrstama i koje prate pitanja u vezi s razumijevanjem teksta. Od 12 neknjiževnih tekstova prevladavaju novinski članci (četiri su preuzeta s mrežnih stranica, jedan je problemski članak nepoznatog izvora). Odabir primjera analiziranih u nastavku rada vođen je načelom prototipnosti.

KNJIŽEVNI TEKSTOVI	= 47	NEKNJIŽEVNI TEKSTOVI	= 12
LIRIKA	19	ČLANAK INFORMATIVNOG KARAKTERA (preuzet i prilagođen s mrežne stranice)	3
EPIKA	27	INTERNETSKI ČLANAK INFORMATIVNOG KARAKTERA POPRAĆEN GRAFIKONIMA (preuzet i prilagođen s mrežne stranice)	1
DRAMA	1	UPUTE ZA PRETRAŽIVANJE MREŽNE STRANICE	1
		PROBLEMSKI ČLANAK	1
		OSVRT	1
		PUTOPIS	1
		INTERVJU	1
		PISMO	1
		ŽIVOTOPIS	1
		SMS-PORUKE	1

Tablica 4: Prikaz zastupljenosti tekstnih žanrova u udžbeniku *Hrvatski bez granica 8: 1. i 2. dio*

U navedenome su udžbeniku zadaci povezani s književnim tekstom koncipirani u 5 kategorija:

1. Poticaj za čitanje
2. Zapažam nakon čitanja
3. Razumijem što čitam
4. Učim i prepoznajem književne pojmove
5. A kako bih ja? (*Hrvatski bez granica 1. i 2. dio 2021*)

Jedan od predložaka je i „Susret s lisicom“, ulomak iz bajke *Mali princ*. Radi se o linearnom statičnom pripovjednom tekstu. Poticaj za čitanje je pitanje nižeg reda u kojemu se od

učenika traži da se prisjeti susreta s najboljim prijateljem i prijateljicom i ocijeni njegove/njezine vrline (*Hrvatski bez granica* 1. dio 2021: 40). Koncipirani su kao pitanja ili zadaci koji od učenika zahtijevaju povezivanje s prethodnim iskustvima, a povremeno i primjenu prethodnog znanja. Primjerice, prije ulomka iz pripovijetke *Aska i vuk*, učenika se pita o važnosti umjetnosti i od njega se traži da navede nekoliko umjetničkih djela neprolazne ljepote (*Hrvatski bez granica* 2. dio 2021: 10). Zadaci koji od učenika traže da se oslanja na osobno iskustvo i vlastite stavove na PISA-inoj su ljestvici određena kao pitanja 2. razine čitalačke pismenosti. Na slici (*slika 8*) nalazi se primjer zadataka kojima se učenik posvećuje nakon čitanja.

<p>Zapažam nakon čitanja</p>	<p>Učim i prepoznajem književne pojmove</p>
<p>Koju mudrost iz ulomka želiš zapamtiti i primjenjivati u svojem životu? Objasni svoj odgovor.</p>	<p>1. Moderna bajka književno je djelo čija je radnja izmišljena i nestvarna, a smještena je u moderno doba. Isprepleću se stvarni i izmišljeni prostor i vrijeme. Upućuje na probleme modernoga čovjeka: otuđenost, nedostatak ljubavi, traganje za smislom života i slično. Temelji se na metaforičnome izrazu. Otkrivanjem prenesenoga značenja moderne bajke čitatelj otkriva ideju djela. Dokaži tvrdnju da je <i>Susret s lisicom</i> ulomak iz moderne bajke tako što ćeš navesti: a) temu; b) mjesto i vrijeme radnje; c) ideju ulomka. Po kojim je pojedinostima moderna bajka slična klasičnoj?</p>
<p>Razumijem što čitam</p>	<p>2. Pripovjedač se koristi metaforičnim izrazima. Izdvoji primjer mudrih misli u kojima prepoznaješ metaforu.</p>
<p>1. Kako su se mali princ i lisica upoznali? Za kime je mali princ tragao kad je susreo lisicu?</p>	<p>3. Mali princ često ponavlja mudre misli. S kojom namjerom to čini?</p>
<p>2. Zašto lisica želi da ju mali princ pripitomi? Što za taj važan čin treba pripremiti? Zašto lisica želi da se obred pripitomljavanja događa uvijek u isto vrijeme?</p>	
<p>3. Kako lisica objašnjava zašto ljudi više nemaju prijatelja? Odgovor potkrijepi navodom između 50. i 55. retka.</p>	
<p>4. Čime je zaokupljen mali princ? Što njegovu ružu čini dragocjenom? Odgovor potkrijepi navodom.</p>	
<p>5. Koju tajnu lisica otkriva na rastanku? Što je mali princ tada shvatio?</p>	

Slika 8: Zadaci provjere razumijevanja pročitano ulomka *Susret s lisicom* iz bajke *Mali princ* *Hrvatski bez granica* 8: 1. dio (Levak 2021: 43)

Pitanja iz prikazanog primjera od učenika zahtijevaju da tražene informacije pronađe u tekstu., a u nekim je pitanjima čak i eksplicitno navedeno gdje odgovor može potražiti. Takva pitanja zahtijevaju zaključke nižeg reda. Uopće, rijetka su pitanja u ovoj skupini zadataka koja kod učenika propituju razumijevanja na višoj razini. Učenike se ovakvim pitanjima podučava strategijama povezivanja informacija unutar jednog ili različitih dijelova teksta i vještinama vrednovanja navedenih informacija u tekstu. Zadaci promišljanja (*slika 9*) propituju vještinu kritičkog vrednovanja i tumačenja značenja dijela teksta uzimajući u obzir tekst kao cjelinu.

► A kako bih ja?

1. Lisica je, ističući važnost poštovanja obreda, malome princu rekla: *Ali ako budeš dolazio bilo kad, ja nikada neću znati za koji sat pripremiti svoje srce...* Kako ti pripremaš svoje srce za susret s dragim ljudima? Ispričaj.
2. Protumači lisičinu rečenicu *Ništa nije savršeno*.

► Izaberi po svojoj mjeri

1. Napiši uvod moderne bajke: prisjeti se koja su joj glavna obilježja i najčešće teme. U uvodu predstavi likove te odredi mjesto i vrijeme radnje.
2. *Čovjek samo srcem dobro vidi.; Bitno je očima nevidljivo.; Govor je izvor svih nesporazuma.* – neka ti te rečenice iz ulomka posluže za pripremu razgovora o prijateljstvu, povjerenju u ljude te o tome zašto ljudi imaju sve manje vremena za prijatelje.

Slika 9: Zadaci nakon čitanja na temelju ulomka *Susret s lisicom* iz bajke *Mali princ Hrvatski bez granica 8: 1. dio* (Levak 2021: 43)

Kod učenika se nerijetko propituje i vještina stvaranja pretpostavki ili zaključivanja služeći se formalnim ili izvantekstualnim znanjem. Na PISA-inoj skali čitalačke pismenosti većina je takvih zadataka raspoređena između 2. i 4. razine čitalačke pismenosti.

Svaka nastavna jedinica sadržava i poticaj „Klik u svijet“ u kojemu su iznesene i dodatne informacije o temi, a učenika se upućuje na daljnje samostalno istraživanje. U udžbeniku je jedna jedinica posvećena i podučavanju pretraživanja internetske stranice. (*Hrvatski bez granica 1. dio* 2021: 86-87) U toj se jedinici učenike podučava vrednovanju informacija i izvora kao i razlučivanju važnih od manje važnih informacija. Učenike se također upoznaje i s mnogim značajkama internetskih tekstova i stranica te podučava snalaženju u nelinearnim i često višestrukim tekstovima. No, važno je napomenuti da je tomu posvećena jedna nastavna jedinica.

Neknjiževnim je tekstovima ostavljeno znatno manje prostora, ali tim se zadacima uvode neki novi oblici čitanja. U jednome se tekstu o Hrvatima u svijetu od učenika zahtijeva da, vođen pitanjima, analizira grafikon i donese zaključak na temelju analiziranih podataka. Rijetki su takvi tipovi zadataka koji potiču analitičko promišljanje i izdvajanje problema. Udžbenički neknjiževni tekstovi poput problemskog članka ili osvrtu pisani su vodeći računa o tome da budu prototipni predstavnici određene tekstne vrste. Cjelina u udžbeniku može sadržavati upute za rješavanje određenog problema u upućivačkom tekstu, smjernice za pisanje neke vrste teksta (primjerice životopisa) na kakve nailazimo u izlagačkim tekstovima ili argumente kojima autor iskazuje vlastitu prosudbu u osvrtima, raspravljačkim tekstovima. Kategorije tekstova često se međusobno isprepliću. Iako su nužni za podučavanje strukturi teksta, a posljedično i strategiji pregledavanja

teksta, takve ćemo rijetko sresti u izvannastavnim situacijama. Tekstovi u životu, a i oni u PISA-inim testiranjima, često su sastavljeni od nekoliko isprepletenih vrsta teksta i bilo bi korisno podučiti učenike uspješnoj klasifikaciji prema dominantnim karakteristikama da bi se uspješno koristili strategijama koje će im pomoći u čitanju zadane vrste teksta.

Hrvatska čitanka za 8. razred osnovne škole nakladne Ljevak koncipirana je na sličan način zadacima koji provjeravaju učenikovo razumijevanje, teorijsko znanje i promišljanje o tekstu. Uz navedeni obrazovni sadržaj, u svaku su nastavnu jedinicu uključeni i zadaci za nadgledanje razumijevanje, kao što je prikazano na slici (*slika 10*).

Procjenjujem svoj rad	da	djelomično	ne
Upute za rad bile su mi jasne.			
Riješio/riješila sam sve zadatke.			
Odgovarao/odgovarala sam cjelovitim rečenicama.			
Mogu o tome što sam čitao/čitala razgovarati s ostalim učenicima u razredu.			
Mogu raspravljati o likovima na temelju njihova razmišljanja, emocionalnih i psihičkih reakcija.			
Zadovoljan/zadovoljna sam svojim radom.			

Slika 10: Primjer zadatka nadgledanja razumijevanja pročitano­g teksta (*Hrvatska čitanka 8 2021: 33*)

Jadranka Nemeth-Jajić takve zadatke smatra podvrstom usmjerenog čitanja i smatra ih posebno prikladnima za „informativne (obavijesne) i eksplikativne (objasnidbene) stručne i znanstvene tekstove” (Nemeth-Jajić 2013). Autorica nastavlja tvrdeći da “uvodeći takve postupke u redovitu nastavu, nastavnik ujedno priprema učenike za kvalitetnije izvannastavno čitanje” (Nemeth-Jajić 2013). Takvo čitanje povezuje nastavu sa životnim potrebama i pogoduje razvoju jezičnih djelatnosti (*isto* 2013), što i jest temeljna zadaća predmeta Hrvatski jezik, ali i predmet ispitivanja PISA-ina istraživanja.

Analizom zaključujemo da program nastave predmeta Hrvatski jezik za 8. razred ne predviđa pitanja više razine. Pitanja se zadržavaju na provjeri faktografskog znanja i provjeri razumijevanja informacija i koncepata jasno naznačenih u tekstu. Zadaci provjere razumijevanja

kod učenika procjenjuju samo razumijevanje informacija navedenih u tekstu ili promišljanje na sposo

9. ZAKLJUČAK

Temeljni je cilj nastave hrvatskoga jezika osposobiti učenike za jezičnu komunikaciju koja im omogućuje ovladavanje sadržajima svih nastavnih predmeta i uključivanje u cjeloživotno učenje (Kolić-Vehovec 2013). Jezična komunikacija ostvaruje se osnovnim jezičnim djelatnostima – slušanjem, čitanjem, govorenjem i pisanjem. Čitanje je složena razvojna djelatnost čiji je razvoj najvećim dijelom odgovornost obrazovnog sustava. Razvoj tehnologije i društva uvelike utječe i na obrazovne sustave koji učenike moraju pripremiti na sudjelovanje u društvu rada. Tako postavljena zadaća obrazovnog sustava podrazumijeva i povezivanje nastavnog sadržaja sa stvarnim životom.

Najveće obrazovno istraživanje, PISA, obuhvaća više od 70 zemalja svijeta te ispituje znanja i vještine petnaestogodišnjaka u području čitalačke, matematičke i prirodoslovne pismenosti. Prema PISA-i: „čitalačka pismenost je razumijevanje, korištenje, vrednovanje, promišljanje i angažman u tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastita znanja i potencijala te aktivnog sudjelovanja u društvu“ (PISA 2018: 8). Svi su zadaci u PISA-inu testiranju čitalačke pismenosti temeljeni na tim ciljevima. Analizom je ustanovljeno da se testiranje temelji na zadacima višestrukog izbora i zadacima koji od učenika zahtijevaju precizan odgovor na pitanje. Zadaci od učenika zahtijevaju razumijevanje na višim i nižim razinama i protežu se kroz svih 6 razina čitalačke pismenosti. Tekstovi koji predstavljaju polazište za *scenarije*, različitih su vrsta, a prevladavaju mješoviti i nelinearni tekstovi.

Rezultati dobiveni analizom udžbenika predmeta Hrvatski jezik pokazuju da se pitanja i zadaci zastupljeni u PISA-inim testiranjima ne podudaraju s onima koji su najzastupljeniji u udžbeniku predmeta Hrvatski jezik. U nastavi hrvatskoga jezika udžbenik je i dalje temelj organizacije nastave i zbog toga je važno u udžbenike uključiti zadatke koji će kod učenika potaknuti razvoj širokog spektra znanja, vještina i učenikove sposobnosti kao i formiranje

vrijednosti i stavova. Nažalost, analiza udžbenika pokazala je neravnomjernu zastupljenost pitanja po pojedinim kognitivnim razinama – najviše su zastupljeni zadaci u rasponu od druge do četvrte razine čitalačke pismenosti. Za razliku od PISA-ina testiranja gdje su zadaci vrlo raznoliki, u udžbeniku hrvatskoga jezika zadaci su poprilično slični. Najzastupljeniji su oni u obliku pitanja za provjeru znanja, ponavljanje, provjeru razumijevanja pročitano predloška i pitanja usmjerena učenikovim vlastitim iskustvima. Još jedna važna razlika je što u nastavi Hrvatskoga jezika još uvijek prevladava rad na linearnim književnoumjetničkim tekstovima. Iako je vidljiva tendencija uvođenja neknjiževnih tekstova, s posebnim naglaskom na članke preuzete s mrežnih stranica, i dalje su nedovoljno zastupljeni. *Kurikulumom nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* odgojno-obrazovni ishodi najčešće su usmjereni reprodukciji činjeničnog znanja, prosuđivanju značenja teksta, interpretaciji teksta i povezivanju s prethodnim znanjem i iskustvom (2019). Visoka razina čitalačke kompetencije pretpostavlja proces rješavanja raznolikih zadataka koji su raspodijeljeni od nižih do viših razina. U tome procesu, od velike su važnosti i strategije čitanja, čija upotreba učenicima uvelike olakšava čitanje. Podučavanje i uvježbavanje kognitivnih i metakognitivnih strategija stvara kompetentne čitatelje koji su motivirani i imaju razvijeno čitanje s razumijevanjem. Budući da je osnovni cilj PISA istraživanja ispitati sposobnost primjene znanja, a ne reprodukciju, važno je uključiti zadatke temeljene na tekstovima koji pogoduju razvoju te vještine. Mnogi tekstualni metodički predlošci koji se koriste u nastavi nisu posebno prilagođeni tome cilju.

Iz toga možemo zaključiti da su ispodprosječni rezultati koje postižu hrvatski učenici rezultat nepodudarnosti između ciljeva koje postavlja naš obrazovni sustav u usporedbi s ciljevima koje postavlja PISA. U nastavi Hrvatskoga jezika više bi vremena trebalo posvetiti primjeni znanja, rješavanju problema i razvijanju kritičkoga mišljenja. Hrvatski su učenici prema tome dosegli razinu za koju ih je obrazovni sustav pripremio. PISA-ino testiranje nije jedini i konačni pokazatelj kvalitete obrazovnog sustava međutim, ukazuje na nedostatke i omogućava uvid u obrazovne modele uspješnijih zemalja sudionica. Uvid u modele također ukazuje da nastavnici u Hrvatskoj sve te zahtjeve trebaju uklopiti u 140 ili 175 sati Hrvatskoga jezika, dok nastavnici u zemljama koje su uspješnije na PISA-inim rezultatima za to imaju puno više vremena.

Preduvjeti povećanju rezultata bilo kakve pismenosti su povećanje satnice i povećanje ulaganja u obrazovni sustav.

POPIS LITERATURE

Batur, M., Dekanić, A. M., Fulgosi, S., Gregurović, M. (2019). Pisa 2018: rezultati, odrednice i implikacije. *Međunarodno istraživanje znanja i vještina učenika*, Zagreb

Ćavar, Ana. 2016. Razumijevanje i čitateljska kompetencija. *Croatica: časopis za hrvatski jezik, književnost i kulturu*, Vol.40 No.60.

Čudina-Obradović, Mira. 2014. *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga, Učiteljski fakultet Sveučilišta.

Grosman, M. 2010. *U obranu čitanja: čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.

Jukić, Marijana. et al. 2021. *Hrvatska čitanka 8*. Zagreb: Ljevak

Kolić-Vehovec, Svjetlana. 2013. Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. *Čitanje za školu i život, IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika*. Zagreb. Agencija za odgoj i obrazovanje, <https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/images/izdanja/citanje/04.html> [pregled 10. 1. 2023].

Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. 2019. Zagreb. Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

Levak, Julijana. et al. 2021. *Hrvatski bez granica 8: 1. dio*. Zagreb: Školska knjiga

Levak, Julijana. et al. 2021. *Hrvatski bez granica 8: 2. dio*. Zagreb: Školska knjiga

Nemeth-Jajić, Jadranka. 2013. Metodički aspekti čitanja neknjiževnih tekstova u nastavi hrvatskoga jezika. *Čitanje za školu i život, IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika*. Zagreb. Agencija za odgoj i obrazovanje, <https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/images/izdanja/citanje/11.html> [pregled 2. 2. 2023].

NCVVO = Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. <https://pisa.ncvvo.hr/završena-provedba-glavnog-istraživanja-pisa-2022/> [pregled 10. 1. 2023].

Pavličević-Franić, Dunja. 2017. Utjecaj jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja na razvoj komunikacijske kompetencije u procesu ovladavanja hrvatskim jezikom. Zagreb. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. vol 20, str. 257-308.

PISA 2018: Konceptualni okvir čitalačke pismenosti. 2018. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

PISA 2018: *Released Field Trial and Main Survey New Reading Items.* 2019. OECD

PISA 2018: *Rezultati odrednice i implikacije.* 2019. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Poučavanje čitanja u Europi: Konteksti, politike i prakse. 2011. Bruxelles: EACEA; Eurydice

Primjeri PISA zadataka iz čitalačke pismenosti: testovi na računalu. 2018. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

Rječnik hrvatskoga jezika. 2000. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslava Krležje i Školska knjiga.

Rosandić, Dragutin. 2005. *Metodika književnoga odgoja.* Zagreb: Školska knjiga

Visinko, Karol. 2014. *Čitanje, poučavanje i učenje.* Zagreb: Školska knjiga

Wolf, Maryanne. 2019. *Čitatelju, vrati se kući.* Zagreb: Ljevak

Žbogar, Alenka. 2015. Čitalačka sposobnost i književna kompetencija u nastavi književnosti i jezika u Sloveniji. *Croatian Journal of Education*, vol. 17, br. 4, str. 1219-1247. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i4.1271>. [pregled 13.12.2022].