

Upotreba strategija čitanja učenika srednjih škola gimnazijskog i strukovnog programa

Konsuo, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, 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:131:731827>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-16**



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, 2018.

UPOTREBA STRATEGIJA ČITANJA UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA GIMNAZIJSKOG I STRUKOVNOG PROGRAMA

DIPLOMSKI RAD

8 ECTS bodova

Dr. sc. Ana Čavar

Marija Konsuo

1. UVOD.....	1
2. ČITANJE – DEFINICIJA POJMA	2
2.1. SASTAVNICE ČITANJA.....	4
2.1.1. Fonemska svjesnost.....	4
2.1.2. Primjena abecednog načela – dekodiranje riječi	4
2.1.3. Fluentnost	4
2.1.4. Razumijevanje	5
2.1.5. Motivacija	5
2.2. TIPOVI ČITANJA.....	6
2.3. MODELI ČITANJA.....	8
2.4. UČENJE ČITANJA	11
2.4.1. Čitanje u nastavnom predmetu Hrvatski jezik	13
3. STRATEGIJE	14
3.1. STRATEGIJA – DEFINICIJA POJMA.....	15
3.2. KLASIFIKACIJA STRATEGIJA UČENJA.....	16
3.3. STRATEGIJE ČITANJA	22
3.4. POUČAVANJE STRATEGIJA ČITANJA	27
4. ISTRAŽIVANJE.....	29
4.1. CILJEVI ISTRAŽIVANJA	29
4.2. HIPOTEZE	29
4.3. METODOLOGIJA	30
4.3.1. Upitnik	30
4.3.2. Ispitanici	30
4.4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	32
4.5. RASPRAVA.....	56

5. ZAKLJUČAK.....	60
6. LITERATURA.....	62
7. PRILOZI.....	67
7.1. PRILOG 1.....	67
7.2. PRILOG 2.....	69
7.3. PRILOG 3.....	72

Sažetak

Važnu ulogu u svakodnevnom životu i obrazovanju u materinskom, ali i u stranom jeziku ima vještina čitanja. U ovladavanju tom vještinom osobito su važne strategije čitanja. Stoga smo ovaj rad posvetili kognitivnim i metakognitivnim strategijama čitanja na materinskom, hrvatskom jeziku. Pokušali smo ustanoviti kojim se strategijama čitanja koriste učenici srednjih škola gimnazijskog i strukovnog programa te smo nastojali ispitati postoje li razlike u upotrebi strategija čitanja učenika dvaju navedenih programa. Ujedno smo nastojali ustanoviti postoje li razlike u upotrebi strategija čitanja učenika prvih i drugih razreda srednjih škola. Istraživački instrument korišten u ovom istraživanju je upitnik. Rezultati pokazuju da se ispitanice češće koriste ispitivanim strategijama od ispitanika. Pokazalo se da učenici koji više čitaju češće upotrebljavaju ispitivane strategije. Nisu ustanovljene značajnije razlike u upotrebi strategija čitanja učenika gimnazijskog i strukovnog programa, kao ni učenika prvih i drugih razreda srednjih škola.

Ključne riječi: vještina čitanja, čitanje s razumijevanjem, strategije čitanja, poučavanje strategijskom čitanju

Title: High school's and vocational school's student's usage of reading strategies

Abstract

Reading skills play an important role in everyday life, in both native and foreign language learning. They are of great importance to good language knowledge. Therefore, this paper deals with cognitive and meta-cognitive strategies of reading in mother tongue, in this case Croatian language. We have tried to determine what reading strategies do students of high school program use and also what strategies those of vocational school program use, to verify if there are some differences among them. Also, we endeavoured to determine if there are some differences between the students of first and other school classes. Research instrument used in this exploration was questionnaire. Results show that female students use reading strategies more often than males. Also, students who read more tend to use strategies oftentimes. However, there were no established differences among students on the basis of the program they attend or the school class they belong to.

Key words: reading skill, reading for comprehension, reading strategies, reading strategies instruction

1. Uvod

Čitanje je jedna od četiriju temeljnih jezičnih vještina¹ bez koje suvremeni čovjek ne može djelovati i napredovati u današnjem svijetu. Gotovo je nezamislivo provesti dan bez čitanja jer čita se svugdje i čitaju se različiti tekstni oblici: poruke, pisma, novine, knjige, mrežna novinska izdanja i tome slično. Upravo je zbog toga potrebno ovladati vještinom čitanja još u najranijoj dobi. Ovladanost vještinom čitanja jedan je od preduvjeta za kvalitetno funkcioniranje u suvremenom svijetu. Uvriježeno je shvaćanje da se čitanjem proširuje vokabular, razvija ljudsko kognitivno djelovanje, ali i mašta. Gotovo svi² znaju čitati, ali ne i definirati samu vještinu čitanja. Naime, definirati čitanje na način da se uključe sve njegove sastavnice zahtjevnije je nego što se čini, ali je posve izvedivo. Različiti autori u različitim povijesnim trenucima različito su tumačili i definirali vještinu čitanja, što ćemo pokušati prikazati u ovom radu. Dio autora smatra kako se učinkovitije i uspješnije čitanje može postići primjenom odgovarajućih strategija čitanja. Strategije su tehnike koje se koriste kako bi se pospješilo učenje (Oxford 1990 u Rodríguez Ruíz 2005), a upotreba različitih strategija prilikom čitanja razlikuje uspješne od manje uspješnih čitatelja (Grabe, Stoller 2002). U sklopu nastavnog predmeta Hrvatski jezik čitanju je posvećena velika pažnja. Naime, učenike se uči čitati s razumijevanjem, što je preduvjet za uspjeh u ostalim nastavnim predmetima. Uspješni čitatelji koriste se različitim strategijama čitanja ovisno o tome što čitaju, odnosno koji tip teksta čitaju i koja je svrha njihova čitanja. Strategije čitanja tek se u novije vrijeme počinju poučavati u nastavi Hrvatskog jezika. Ipak, uspješniji čitatelji i bez poučavanja ovladaju različitim tehnikama i načinima čitanja o kojima mi onda govorimo kao o strategijama.

Cilj je rada ispitati upotrebu i zastupljenost češćih kognitivnih i metakognitivnih strategija u čitanju književnih tekstova srednjoškolaca. Stoga će se u istraživačkom dijelu rada upitnikom ispitati upotreba kognitivnih i metakognitivnih strategija čitanja učenika srednjih strukovnih

¹ U literaturi se najčešće razlikuje vještina od jezične djelatnosti. Većina jezikoslovaca složna je u određivanju jezika kao sustava znakova koji se ostvaruje različitim jezičnim djelatnostima. Jezične su djelatnosti slušanje, čitanje, govorenje i pisanje, a temeljene su na jezičnom znanju u ljudskom umu. Jezičnim se vještinama pak nazivaju jezične djelatnosti razvijane učenjem i svjesnim uvježbavanjem, primjerice vještina brzog čitanja ili vještina debatiranja (Jelaska 2005).

² Podaci zadnjeg popisa stanovništva iz 2011. godine Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske pokazuju kako je većina Hrvata pismena izuzev 0,8% (odnosno 32 302) stanovništva koje je nepismeno.

škola i učenika gimnazijskog programa. Ujedno će se ispitati koliko često i koje tekstne oblike učenici čitaju te će se nastojati ispitati povezanost učestalosti čitanja s upotrebom kognitivnih i metakognitivnih strategija čitanja.

2. Čitanje – definicija pojma

Pretpostavljamo kako svi znaju što je čitanje, no vještinu čitanja teško je definirati, što nam pokazuju različite definicije vještine čitanja. Kao što smo u uvodnom dijelu istaknuli, različiti autori različito su definirali vještinu čitanja zbog drukčijih pogleda na isti pojam. Naime, nisu pridavali jednaku važnost i pozornost svim bitnim odrednicama vještine čitanja, a to su: automatizirano prepoznavanja abecednog koda, povezivanje znanja o svijetu i pisane riječi, uloga afektivne komponente te sposobnost razumijevanja pročitano.

U jednoj od svojih prvih definicija čitanja Perfetti polazi od sposobnosti prepoznavanja abecednog koda određujući čitanje kao „vještinu transformiranja pisane riječi u izgovorenu riječ“ (Urquhart, Weir u Lukica 2017: 5). Bez uočavanja slova (grafema) čitanje ne može započeti, no čitanje je uvjetovano i drugim sposobnostima zbog čega ovu definiciju ne smatramo potpunom i dovoljno obuhvatnom jer je ona relevantnija za opismenjavanje, odnosno fazu čitanja koja prethodi kompetentnom čitanju. U kasnijim definicijama sposobnost prepoznavanja abecednog koda smatra se preduvjetom koji omogućuje vještinu čitanja te se stoga izostavlja. Izdvojit ćemo jedno takvo promišljanje: „Čitanje je sposobnost apstrahiranja informacija iz teksta i njihova ispravnog interpretiranja“³ (Grabe, Stoller 2002). Ovom se definicijom ističe važnost uočavanja informacija koje se potom analiziraju kako bi se došlo do razumijevanja. Sami autori, Grabe i Stollerova, navode da je definicija nepotpuna jer ne govori o tome što se događa dok čitamo te kako pripisujemo značenja napisanoj riječi.

Još je 1947. francuski fenomenolog Jean-Paul Sartre u svojoj raspravi *Što je to – književnost?* čitanje definirao kao „upravljano stvaranje“⁴. Iz definicije iščitavamo kako je čitatelj taj koji čitanjem stvara značenje djela koje čita. Ujedno opažamo da u procesu čitanja sudjeluju autor, djelo i sam čitatelj, a upravo ćemo te tri važne komponente pronaći i u sljedećim definicijama čitanja. Čitanje nije puki automatizirani proces „hvatanja teksta“, već je „osobni postupak ponovnog stvaranja“ (Manguel 2001: 50), odnosno riječ je o procesu u kojem se

³ “Reading can be thought of as a way to draw information from a text and to form an interpretation of that information” (Grabe, Stoller 2002: 4).

⁴ franc. la creation dirigee (prema Weiss 2006)

„uspostavlja prisni, fizički odnos u kojemu sudjeluju sva osjetila: oči što upijaju riječi sa stranice, uši u kojima odjekuju pročitani zvukovi, nos što udiše poznati miris papira, ljepila, tinte, kartona ili kože, dodir što miluje hrapavu ili glatku stranicu, mekani ili tvrdi uvez; čak i okus, ponekad kada čitatelj prinosi prste jeziku“ (Isto: 256). Manguel, objašnjavajući čitanje, ističe važnost afektivne komponente koja je osobito prisutna pri čitanju literarnih djela koja zahtijevaju osjećajnu involviranost čitatelja, što utječe na njegov dojam i prosudbu o tekstu, odnosno djelu koje čita. Naime, čitanjem čitatelj unosi svoja shvaćanja stvarajući tako značenje djela koje čita. Karol Visinko stvaralačko čitanje objašnjava kao sposobnost da „stvaralački odgovaramo na izraz i sadržaj teksta“ te ponekad stvaramo „nove tekstove u govorenome ili pisanome obliku“ (Visinko 2014: 77).

Većini dostupno mrežno izdanje *Hrvatske enciklopedije* čitanje definira kao „proces usvajanja kakva teksta na temelju prethodnog poznavanja barem njegova jezika i pisma, ako već ne i vrsne, stilske, autorske, povijesne i kulturne pripadnosti. Upošljava čitateljsku sposobnost uočavanja, prepoznavanja, povezivanja i tumačenja znakova radi završnog shvaćanja sadržaja, poruke, ideje, značenja ili smisla, za koje se obično drži da ih tekst prenosi“. Iz definicije iščitavamo važnost dekodiranja slova (grafema), povezivanja i analiziranja značenja kako bi se ostvarilo razumijevanje pročitano­g teksta. Istodobno, uočava se kako je za čin čitanja potreban tekst, odnosno autor koji ga je napisao te čitatelj koji će u njemu pronaći značenje.

Zaključujemo da je čitanje kompleksan pojam, a pri njegovu definiranju spominju se tri ključne komponente: autor, tekst i čitatelj. Premda su (vjerojatno) svi koji čitaju svjesni da u procesu čitanja sudjeluju upravo te tri ključne komponente, definirati čitanje tim trima ključnim pojmovima nije dovoljno jer zahtijeva objašnjenje kako se nešto čita i kako se do značenja dolazi. Vještina čitanja je „psihološki proces i najnovija evolucijska prilagodba živčanog sustava potrebama komunikacije i kulture“ (Čudina-Obradović 2014: 9) nužna za djelovanje u suvremenom svijetu. Čudina-Obradović definira čitanje i kao svjesnu aktivnost usmjerenu na razumijevanje smisla (Isto 2014). Svrha je čitanja razumijevanje teksta te stoga samo dekodiranje slova u glasove ne može biti i nije dostatno za razumijevanje, već uključuje čitav niz psiholoških i mentalnih procesa koji vode ka razumijevanju, odnosno uočavanju i shvaćanju biti samoga teksta. Stoga čitanje možemo definirati i kao „generičku intelektualnu vještinu“ (Kolić-Vehovec 2013: 1). U ovom smo poglavlju problematizirali definicije čitanja samo nekolicine autora kako bismo istaknuli složenost procesa čitanja, a to ćemo potkrijepiti i završnim citatom: „Složenošću svojih kognitivnih, metakognitivnih, afektivnih, socijalnih-

povijesnih i ukupnih kontekstualnih determinanti, čitanje zahtijeva multidisciplinarni i interdisciplinarni pristup te nužnu suradnju različitih disciplina u okviru humanističkih, društvenih i medicinskih znanosti“ (Pšihistal 2013: 44).

2.1. Sastavnice čitanja

Čudina-Obradović (2014) u knjizi *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja* navodi da se čitanje sastoji od pet najvažnijih sastavnica i to su: fonemska svjesnost, primjena abecednog načela, tečnost, razumijevanje i motivacija. U nastavku ćemo nastojati definirati navedene sastavnice čitanja kako bismo dobili potpuniji uvid u to što sve uključuje vještina čitanja.

2.1.1. Fonemska svjesnost

Fonemska svjesnost, odnosno prepoznavanje glasova, ima veliku važnost u počecima učenja čitanja i smatra se njegovim nužnim preduvjetom. Fonemska svjesnost definira se kao „razvijen oblik fonološke osjetljivosti⁵“ i odnosi se na „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“ (Čudina-Obradović 2014: 117).

2.1.2. Primjena abecednog načela – dekodiranje riječi

Kada se govori o dekodiranju riječi misli se na „transformaciju niza slova u fonološki kod“ te je ono „posredovano vještinom prepoznavanja slova“ (Kolić-Vehovec 2013: 1). Dakle, prilikom čitanja dekodiramo koji se glas (fonem) krije iza kojeg slova (grafema), potom rastavljamo riječ na slova i glasove te ponovno spajamo glasove kako bismo pročitali riječ. Fonološka svjesnost važna je za dekodiranje slova, a ako nije razvijena, čitanje će biti otežano ili onemogućeno (Čudina-Obradović 2014, Kolić-Vehovec 2013). Vježba je preduvjet automatizacije koja pak omogućuje fluentno čitanje.

2.1.3. Fluentnost

Prvotno se fluentnost ili tečnost definirala kao „vještina brzog, tečnog i izražajnog čitanja teksta“ (Čudina-Obradović 2014: 163), dok suvremena definicija fluentnost definira kao „brzu

⁵ U novije vrijeme razlikuju se pojmovi fonološke osjetljivosti te fonemske osjetljivosti i fonemske svjesnosti. Naime, fonološka osjetljivost odnosi se na djetetovu mogućnost baratanja rečenicama, dijelovima rečenica, riječima i dijelovima riječi u govoru. Fonemska osjetljivost (mogućnost nesvjesnog prepoznavanja glasova u riječima) i fonemska svjesnost (mogućnost svjesnog prepoznavanja glasova u riječima) promatraju se kao dio fonološke osjetljivosti (Čudina-Obradović 2014).

i učinkovitu vještinu prepoznavanja riječi koja oslobađa čitača od dekodiranja i omogućuje mu razumijevanje teksta. Pokazuje se kao točno, brzo i izražajno čitanje naglas, a primjenjuje se i omogućuje razumijevanje i pri čitanju u sebi“ (Pikulski i Chard u Čudina-Obradović 2014: 163). Treba naglasiti kako se fluentnost može poučavati: nuđenjem uzora, tj. modela, glasnim čitanjem, ponavljanjem čitanja i upozoravanjem na smislenost riječi i fraze (Čudina- Obradović 2014).

2.1.4. Razumijevanje

Svrha čitanja je razumijevanje onog što se čita, a za neke je autore razumijevanje pročitano kombinacija prepoznavanja napisanih slova i riječi te prepoznavanje glasova i govora. Dekodiramo slova u glasove koje potom povezujemo u riječi te nakraju prepoznamo kao značenjske jedinice. Čudina-Obradović ističe da je za razumijevanje teksta nužno prepoznavanje značenja riječi u tekstu, prepoznavanje značenja rečenice, odnosno pronalaženje propozicija⁶ (temeljnih tvrdnji), zaključivanje o povezanosti propozicija u mreži značenja te izgradnja mentalnog modela, odnosno složene slike cjeline teksta (Čudina-Obradović 2014). Nadalje, autorica ističe važnost radnog pamćenja za razumijevanje pri čitanju u kojem se pohranjuje „koliko je točno čitač zapamtio sadržaj i smisao dijelova i cjeline“ (Isto: 193), ali i važnost zaključivanja, osjetljivosti za strukturu priče i nadgledanje razumijevanja.

2.1.5. Motivacija

Motivacija se definira kao „skup motiva, odnosno psiholoških stanja koji pokreću i usmjeravaju ljudsko ponašanje te određuju intenzitet toga ponašanja“ (Medved Krajnović u Čavar 2017: 47). Motiviran za čitanje je onaj čitatelj koji voli i želi čitati i koji uživa u čitanju u slobodno vrijeme. Motivacija ima važnu ulogu u razvijanju vještine čitanja i postizanja napretka u čitanju. Razlikujemo unutarnju motivaciju koja proizlazi iz želje za razumijevanje m teksta te vanjsku koja proizlazi iz želje za postizanjem cilja kojem svrha nije u samom tekstu, već joj cilj može biti ocjena, pohvala roditelja itd. (Čudina-Obradović 2014). Čudina-Obradović (Isto) ističe dvije vrste motivacija: motivaciju za učenje čitanja i motivaciju za čitanje nakon što se vještinom čitanja ovladalo.

⁶ Bit se teksta sastoji od propozicija, odnosno temeljnih tvrdnji. Propozicije su zapravo dijelovi rečenice koji nose njezin smisao, odnosno to su subjekt i predikat. Čitatelj mora proniknuti smisao da bi razumio tekst, a to čini tako da zapamti glavne propozicije kako bi potom mogao donijeti zaključke o njihovom odnosu (Čudina-Obradović 2014).

2.2. Tipovi čitanja

Kada započinjemo čitati neki tekstni zapis, napravimo nekoliko početnih, uglavnom nesvjesnih odluka (Grabe, Stoller 2002). Naime, naše se čitanje razlikuje ovisno o svrsi našeg čitanja. Ne čitamo jednako novine, književna djela ili znanstvene članke. Mnogi teoretičari i metodičari nude različite podjele čitanja ovisno o tome koja je prvotna svrha čitanja, a neke ćemo predstaviti u ovom radu.

Carver ističe da je 5 osnovnih procesa uključeno u čitanje teksta: brzo pretraživanje teksta za pronalaženje određene informacije (engl. *scanning*), pretraživanje teksta za pronalaženje glavnih ideja (engl. *skimming*), čitanje s razumijevanjem (engl. *rauding*), čitanje u svrhu učenja (engl. *learning*) i čitanje u svrhu pamćenja informacija (engl. *memorizing*)⁷. Navodi da je čitanje s razumijevanjem proces kojim se prirodno koristi većina ljudi prilikom čitanja novina, romana ili pisma prijatelja (Carver 1997 u Grabe, Stoller 2002). Grabe i Stollerova preuzimaju neke od navedenih procesa i potom nadopunjuju drugim načinima čitanja stvarajući tako potpuniji pregled tipova čitanja. Čitanje dijele prema svrsi čitanja na: čitanje radi traženja informacija (engl. *reading to search for simple information*), čitanje radi brzog razumijevanja (engl. *reading to skim quickly*), čitanje radi učenja (engl. *reading to learn from texts*), čitanje radi integriranja informacija (engl. *reading to integrate information*), čitanje radi pisanja ili traženja informacija potrebnih za pisanje (engl. *reading to write or search for information needed for writing*), čitanje radi općeg razumijevanja (čitanje zbog interesa ili zabave) (engl. *reading to critique texts*) i čitanje s razumijevanjem⁸ (engl. *reading for general comprehension*) (Grabe, Stoller 2002).

Metodičari hrvatskog jezika predstavljaju drukčije podjele tipova čitanja. Težak čitanje dijeli prema svrsi i načinu čitanja. Svrha je čitanja „jasno i točno primanje napisane obavijesti“ (Težak 1996: 68), a ona se može razdijeliti u više ciljeva. Stoga Težak razlikuje logičko, izražajno i usmjereno čitanje. Cilj je logičkog čitanja razumijevanje poruke, izražajnog je izražavanje doživljaja teksta, dok je usmjerenom čitanju cilj otkrivanje spoznajno-doživljajne biti teksta te prodiranje u njegovu dubinu. Izražajno čitanje još dijeli na interpretativno i stvaralačko. Čitanje prema načinu dijeli s obzirom na dva kriterija: glasnoća i nazočnost, odnosno izočnost, čitača pa tako razlikuje čitanje naglas (glasno) i čitanje bez glasa (neglasno,

⁷ Prijevodi engleskih termina *scanning*, *skimming*, *rauding*, *learning* i *memorizing* preuzeti su iz doktorske disertacije I. Lukice.

u sebi). Glasno čitanje dijeli na neposredno koje je ostvareno izravnim kontaktom čitača i slušača te posredno čitanje, kakvo je primjerice čitanje na televiziji ili radiju. Metode čitanja prema doživljajno-spoznajnim zadacima dijeli na metodu logičkog čitanja, metodu usmjereno g čitanja, metodu interpretativnog čitanja i metodu stvaralačkog čitanja (usp. Težak 1996).

Rosandić (2005) u svojoj knjizi *Metodika književnog odgoja* navodi da su ciljevi za utvrđivanje vrste čitanja psiholingvistički, kriterij cilja, spoznajni i komunikacijski kriterij. Nadalje, autor prema psiholingvističkom kriteriju razlikuje četiri vrste čitanja: čitanje naglas, čitanje u sebi, interpretativno i scensko čitanje. Interpretativno je čitanje vrsta čitanja naglas i služi za iskazivanje doživljaja. U vrstu čitanje naglas ubraja i: scenski govor i recitiranje, čitanje po ulogama, čitanje s komentarom i čitanje s podcrtavanjem te pojedinačno, naizmjenično, izorno, anticipacijsko, okomito i vodoravno čitanje. Čitanje u sebi, odnosno tiho čitanje, prisutno je u nastavi, ali i izvan nje te Rosandić razlikuje dvadeset i dvije vrste čitanja u sebi: spontano, usmjereno, izorno, čitanje sa zapisivanjem, stvaralačko, kritičko, spoznajno, analitičko, aktivno, površno, čitanje s preskakanjem, ponovno, čitanje po vlastitom izboru, obvezatno, čitanje s otkrivanjem zlatne jezgre, čitanje s otkrivanjem tematskih riječi u tekstu, konotativno, denotativno, imaginativno čitanje s razumijevanjem, anticipacijsko, pomno i interaktivno čitanje. Spominje i sljedeće vrste čitanja: usmjereno (vođeno, čitanje sa zadatkom), izorno, čitanje sa zapisivanjem, stvaralačko, kritičko i spoznajno čitanje (usp. Rosandić 2005).

Prva je vrsta čitanja koju Visinko ističe u svojoj knjizi *Čitanje – poučavanje i učenje* početno čitanje kojem je svrha dekodiranje glasova i slova, a čijim se vježbanjem postiže automatizacija. Čitanje se u toj početnoj, prvoj fazi provjerava tehnikom brzog čitanja. Ističe i čitanje s razumijevanjem kojem se pridaje pažnja tijekom cijelog obrazovnog procesa. Isto kao i Težak i Rosandić, razlikuje čitanje na glas od čitanja u sebi te usmjereno čitanje, odnosno čitanje s određenim ciljem ili zadatkom. Visinko, navodeći koje su to različite svrhe čitanja, nudi detaljnu podjelu tipova čitanja⁹ ističući četiri velike skupine: čitanje u osobne (privatne) svrhe, čitanje u obrazovne svrhe, čitanje u profesionalne svrhe i čitanje u javne svrhe. Autorica ističe da se u obrazovnom ciklusu obrađuju i sljedeći tipovi čitanja: spoznajno čitanje kojim otkrivamo nove spoznaje, analitičko čitanje kojim raščlanjujemo tekst, sintetičko čitanje kojim povezujemo raščlanjeno, problemsko čitanje kojim otkrivamo probleme iz teksta, kritičko čitanje čime razvijamo svoj kritički stav, stvaralačko čitanje koje nas osposobljava da stvorimo

⁹ Usporedi i ZEROJ (Vijeće Europe (2005) Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje. Zagreb: Školska knjiga.).

nove tekstove, a koje pronalazimo i u Težakovoj i Rosandićevoj podijeli, te interpretativno čitanje koje je usredotočeno na izražaj i doživljaj (usp. Visinko 2014). Potonje zahtijeva puno energije te učitelja koji će svojim primjerom interpretativnog čitanja poučavati svoje učenike (Slavić 2011). Interpretativno čitanje navode i autori Težak i Rosandić u svojim podjelama čitanja.

2.3. Modeli čitanja

U stručnoj literaturi nailazimo na različite teorijske modele čitanja koji nastoje opisati i grafički prikazati sastavnice čitanja i njihovu ulogu u razumijevanju. To su vanjski model, unutarnji model i interaktivni modeli čitanja, a ujedno se nazivaju metaforičkim modelima

čitanja (engl. *metaphorical models of reading*) jer predstavljaju metaforičke generalizacije koje proizlaze iz proučavanja razumijevanja (Grabe, Stoller 2002).

Prvo ćemo predstaviti dva modela čitanja čiji su autori zastupali suprotna stajališta, vanjski (engl. *bottom-up*, dolje-gore, odozdo prema gore) koji se pojavljuje u okviru biheviorizma te unutarnji (engl. *bottom-down*, gore-dolje, odozgo prema dolje) nastao pod okriljem mentalizma (usp. Šamo 2014). Navedeni modeli pri opisivanju čitanja polaze od istog procesa, ali različito g smjera obrade podataka. Vanjski model opisuje „donekle pasivnog čitatelja koji prvo dekodira grafo-fonemsku, a zatim sintaktičko-semantičku razinu teksta“ (Isto: 7), pa zapravo čitanje opisuje kao mehaničku radnju postupnog otkrivanja sadržaja teksta. Model se može prikazati sljedećom formulom (Davies 1995 u Jelić 2004: 23):

pokreti očiju → prepoznavanje slova → prepoznavanje riječi → uklapanje riječi u gramatičke kategorije i strukturu rečenice → pridruživanje riječi rečenicama → razmišljanje .

Taj se opis smatra nepotpunim jer ne uključuje sve aspekte čitanja. Naime, vanjski opis prvenstveno je baziran na opisu nižih razina¹⁰ čitanja koje su dakako nužne u čitanju, no zanemaruje obavijesti na višim razinama, odnosno ne uključuje prethodna znanja u sam proces. Nasuprot vanjskom modelu, unutarnjim modelom opisuje se kako „čitanje započinje u svijesti čitatelja koji neznatnu pažnju poklanja podudarnosti između slova i glasova, ali je potpuno usmjeren izvorima podataka višega reda, među kojima osobito mjesto pripada pogađanju ili predviđanju“ (Šamo 2014: 9). Istaknuti predstavnik ovog modela Goodman definirao je još 1967. godine „čitanje kao psiholingvističku igru pogađanja“ (Šamo 2014: 7). Dakle, čitanje se shvaća kao proces kojim upravljaju čitateljevi ciljevi i očekivanja te se čitanjem otkrivaju novi podatci kojima se čitateljeve pretpostavke potvrđuju ili odbacuju (Jelić 2007). Ključna je uloga zaključivanja i znanja o svijetu u ovom modelu čitanja, a upravo su se te sastavnice smatrale nedostatkom vanjskog modela. Unutarnji model može se prikazati prema sljedećoj formuli (Davies 1995 u Jelić 2004: 23):

¹⁰ Čitanje se često opisuje sintagmama niže i više razine obrade. Nužno je naglasiti da nije riječ o razlici u kvaliteti jer su procesi na objema razinama zahtjevni i složeni te se događaju istodobno. Niža i viša razina procesiranja ujedno podrazumijevaju vještine koje mogu postati automatskima čineći tako preduvjet za uspješno čitanje. Procesni niže razine odnose se na procese na razini riječi i rečenice kao što su prepoznavanje riječi i njihova sintaktička analiza, dok procesi više razine polaze od rečenice k tekstu imajući tako bitnu ulogu u globalnom razumijevanju (usp. Grabe, Stoller 2002; Šamo 2014).

pokreti očiju – razmišljanje/oblikovanje pretpostavki o značenju – promatranje rečenice u cjelini kako bi se provjerilo značenje – za provjeru daljnjeg značenja čitatelj se usredotočuje na riječ – provjera slova – oblikovanje pretpostavki o značenju.

Uočavamo da ovakav model preveliku pozornost pridaje oblikovanju pretpostavki zanemarujući ostale sastavnice čitanja. Vanjski model pridaje veću pozornost nižim razinama čitanja te se temelji na dekodiranju, dok je unutarnji model usmjereniji prema višim razinama (oblikovanju pretpostavki). Stoga zaključujemo kako se dva opisana modela nadopunjuju. Interaktivni modeli čitanja opisuju čitanje kombinirajući navedene modele.

S obzirom na to da su vanjski i unutarnji model polazili od suprotnih stajališta dolazi do pojave interaktivnih modela čitanja koji nastoje objediniti stajališta obaju navedenih modela. Šamo ističe da se dinamički interaktivni modeli bave „automatskim prepoznavanjem riječi neovisno o razumijevanju, interakcijom između znanja o svijetu i teksta, ulogom društvenih, kontekstualnih i političkih čimbenika u procesu konstrukcije značenja“ (Šamo 2014: 10). David Rumelhart 1977. godine predstavio je prvi nacrt interaktivnog modela čitanja koji, za razliku od unutarnjeg i vanjskog modela, nije utvrđivao smjer obrađivanja podataka te je čitanje opisao kao simultanu i selektivnu aktivnost, a veliku pozornost pridao je shemama (engl. *schemata*), odnosno jedinicama značenja koje su pohranjene u dugoročnoj memoriji te omogućuju razumijevanje (usp. Ćavar 2017, Jelić 2004). U Rumelhartovu se modelu čitatelj „istodobno, ali selektivno služi svim izvorima obavijesti – vizualnim, ortografskim, leksičkim, semantičkim, sintaktičkim i shematskim“ (Jelić 2004: 23). I u kasnijim znanstvenim radovima uočavamo zanimanje za teoriju shema. P. L. Carell razlikuje formalne (engl. *formal schemata*) i sadržajne (engl. *content schemata*) sheme (Jelić 2004, Šamo 2014). Termin formalna shema odnosi se na poznavanje jezičnog koda, diskursnih i žanrovskih konvencija, dok se termin sadržajna shema odnosi se na ulogu prethodnog znanja u tumačenju teksta koji čitamo (usp. Ćavar 2017, Jelić 2004). Autori Anderson i Bransford bavili su se sadržajnim shemama. Teorija shema značajna je jer se njome opisuju razlike u tumačenju teksta. Spomenut ćemo i interaktivni kompenzacijski model (engl. *interactive compensatory model*) K. E. Stanovicha koji se temelji na činjenici da se neučinkovitost na jednoj razini može kompenzirati na nekoj drugoj razini omogućujući tako nastavak obrade te razumijevanje (prema Grabe, Stoller 2002, Jelić 2007, Šamo 2014). Prema takvom modelu „procesiranje se obavlja tako što istodobno pristizu obavijesti iz različitih izvora znanja (interaktivnost), a čitatelj se pritom oslanja na znanja koja je bolje razvio i time nadomješta znanja iz drugih izvora (kompenzacija)“ (Jelić 2007: 71).

Jedan od najprihvaćenijih opisa razumijevanja oblikovan je u sklopu istraživanja razumijevanja diskursa (Ćavar 2016), a radi se o modelu razumijevanja Kintscha i van Dijka oblikovanog 1988. godine. Naime, oni čitanje shvaćaju kao „interakciju u kojoj sudjeluju kontekst, čitatelj i tekst“ (Šamo 2014: 12). Čitanje opisuju kao proces koji se događa na trima razinama: površinskoj, razini tekstnog modela i situacijskoj razini (Šamo 2014, Ćavar 2016). Površinska razina odnosi se na pamćenje doslovnih tekstnih formulacija, a na razini tekstnog modela uočavaju se izravno navedeni podaci u tekstu (Ćavar 2016). Na situacijskoj razini čitatelj dolazi do svog tumačenja teksta na temelju samog teksta i njegova prethodnog znanja stoga se upravo na toj razini stvaraju razlike u razumijevanju sadržaja. Takav je model moguć zahvaljujući dvama kognitivnim procesima: konstrukciji jezičnih podataka te integraciji razumijevanja teksta (Šamo 2014). Kasnije je proučavajući ulogu afektivnih sastavnica u procesu čitanja, vanjsku motivaciju i interes za čitanjem Grover Mathewson oblikovao svoj model čitanja. Smatra kako se pozitivan stav prema čitanju gradi čitanjem tekstova koji su učenicima zanimljivi, a negativan onima koje ne razumiju i ne mogu rekonstruirati (usp. Šamo 2014, Ćavar 2017).

Iz predstavljenih se modela čitanja može vidjeti da su autori stvarajući svoje modele čitanja različitu važnost pridavali različitim aspektima čitanja, što je dovelo do postojanja svih navedenih modela. Smatramo kako postojanje različitih modela koji nastoje opisati na koji se način odvija proces čitanja upućuje na složenost procesa čitanja i na teškoće u iznalaženju precizne i obuhvatne definicije čitanja.

2.4. Učenje čitanja

Usvajanje vještine čitanja složen je i zahtijevan proces za koji je nužna „sposobnost razmišljanja o jeziku“ te je potrebno „razviti eksplicitnu svjesnost o strukturi vlastitog jezika, koji treba aktivno nadgledati“ (Kolić-Vehovec 2003: 1). Čitanje omogućuju četiri važna

područja mozga: Brockino, Wernickevo i Dejerinovo područje koja se nalaze u lijevoj polutki mozga te fuziformni girus smješten u desnoj polutki. Čudina-Obradović objašnjava:

„(...) četiri su živčana puta aktivna u mozgu zadužena za čitanje: spori put Brocina područja i spori put Wernickeova područja koje rabe čitači-početnici za rastavljanje na foneme i sastavljanje fonema u cjelovitu riječ. Dejerinovo područje, ekspresni put, omogućuje brzo povezivanje vizualnih, slušnih i značenjskih osobina riječi i njihovo spremanje u dugoročno pamćenje. Ono je najaktivnije u čitača koji imaju veliko čitačko iskustvo i stekli su vještinu tečnog čitanja. Fuziformni girus, također ekspresni put, ima istu funkciju kao Dejerinovo područje, samo za spremanje cjelovitih grafofoničkih jedinica (slovo/glas)“ (2014: 35).

Model stjecanja sposobnosti čitanja predstavila je 1985. godine britanska psihologinja Uta Frith. Njezin se model sastoji od tri stadija. Prvi stadij, slikovni ili logografski, odnosi se na fazu kada vizualni sustav nastoji prepoznati riječ kao da je predmet ili slika. Drugi stadij je fonološki stadij u kojem se ne obrađuje čitava riječ, već dolazi do dekodiranja riječi na njene sastavnice te povezivanja riječi s govornim zvucima. Posljednji je ortografski stadij koji se ostvaruje kada dijete dosegne određenu razinu sposobnosti čitanja nakon koje je moguće postupno usvajanje leksikona. U ortografskom stadiju rastu paralelizam i djelotvornost, odnosno tada se niz slova uočava odjednom (usp. Dehaene 2013).

Djeca se još u predškolskoj dobi susreću s čitanjem. Razlikujemo dva pristupa podučavanja čitanja u predškolskoj dobi, a to su nenamjerno i namjerno podučavanje. Nenamjerno (implicitno) učenje odvija se u toplini roditeljskog doma kada roditelj razgovara s djetetom, odgovara i postavlja pitanja, zajedničko čitanje s djetetom priča uz komentiranje i predviđanje tijeka priča, djetetovo prepričavanje i tome slično. Nasuprot tome, namjerno podučavanje čitanja usredotočeno je na učenje slova i vježbanje dekodiranja slova u glasove (usp. Čudina-Obradović 2014). Takva će djeca doći s neznatnom prednosti u prvi razred osnovne škole, no do trećeg će razreda doći do izjednačenja u tečnosti čitanja (Čudina-Obradović 2014, Kolić-Vehovec 2003). Kvalitetno je podučavanje čitanja uvjetovano učiteljevim različitim pristupom različitoj djeci ovisno o njihovim mogućnostima i prethodnoj usvojenosti jezika. Učitelj se prilikom podučavanja može odlučiti za dvije metode: klasično podučavanje koje je usmjereno na tehniku čitanja i slobodnije podučavanje koje je usmjereno na razumijevanje i omogućuje učeniku više interakcije s učiteljem. Dobar će učitelj, kako bi postigao najbolje rezultate, kombinirati obje metode. Istraživanja su pokazala da djeca u

jezicima velike pravopisne jasnoće¹¹, kakav je i hrvatski, brzo i lako postižu točnost čitanja. Čudina-Obradović (2014) ipak napominje da bi u hrvatskom jeziku otežavajući čimbenici mogli biti velika razvijenost fleksije i velika zastupljenost suglasnika. Smatra da „fleksija ne bi trebala utjecati na točnost i brzinu čitanja“, ali bi „mogla utjecati na razumijevanje“ te ističe da je „čitanje u jezicima jasnih pravopisa, primjerice u talijanskome, olakšano većim brojem samoglasnika u riječi“ što nije slučaj u hrvatskom jeziku (Isto 2014: 90).

2.4.1. Čitanje u nastavnom predmetu Hrvatski jezik

Hrvatski jezik obavezan je nastavni predmet u osnovnoj školi, školama gimnazijskog programa te u prvom i drugom razredu strukovnih škola, a treba napomenuti da se fakultativno može poučavati i učiti u završnim razredima strukovnih škola ako učenici to smatraju potrebnim. Nacionalni okvirni kurikulum¹² propisuje kako će se tijekom tog razdoblja učenici osposobiti za razumijevanje složenijih tekstova, kritičko procjenjivanje sadržaja teksta, uočavanje značajki različitih vrsta tekstova te da bi trebali sa zanimanjem, samostalno čitati kraće književne i neknjiževne, izvorne i didaktičke tekstove, uključujući i tekstove stručne tematike, ali i povezivati tekst s vlastitim iskustvom i znanjem o svijetu kao i s budućim zanimanjem (usp. Nacionalni okvirni kurikulum 2011). Predmet Hrvatski jezik u srednjoj školi obuhvaća tri područja: hrvatski jezik, hrvatsku i svjetsku književnost i jezično izražavanje. U nastavnim se programima čitanje „izrijeком pojavljuje među nastavnim sadržajima jezičnog izražavanja. U svim ostalim nastavnim područjima Hrvatskog jezika, osobito u nastavi književnosti, jezična se vještina i sposobnost čitanja podrazumijeva“ (Visinko 2014: 27).

¹¹ Pravopisna jasnoća pojam je koji se sastoji od dva svojstva: pravopisne dosljednosti i slogovne strukture. Pravopisna dosljednost odnosi se na dosljednu povezanost jednog slova i jednog glasa, dok se slogovna struktura odnosi na zastupljenost i redoslijed samoglasnika i suglasnika u riječi. Jezici su postavljeni u različite skupine pravopisne jasnoće s obzirom na kombinaciju dosljednosti glas-slovo i složenosti slogovne strukture. Tako se primjerice hrvatski jezik ubraja u jezike velike pravopisne dosljednosti i male slogovne složenosti (usp. Čudina-Obradović 2014).

¹² Nacionalni okvirni kurikulum (NOK) temeljni je i razvojni dokument koji predstavlja osnovne sastavnice predškolskoga, općega obaveznoga i srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja, kao i odgoja i obrazovanje djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Temeljni je dokument u kojemu su prikazane različite sastavnice poput vrijednosti, ciljeva, načela, sadržaja i općih ciljeva odgojno-obrazovnih područja te je ujedno razvojan jer iz njega slijedi duboko promišljena razrada i izradba svih drugih dokumenata. Ujedno pridonosi planiranju i organiziranju rada škola, uključujući donošenje školskoga kurikuluma i predmetnih kurikuluma temeljenih na razrađenim postignućima odgojno-obrazovnih područja. Osim toga, NOK-om bi se trebalo služiti i prilikom izrade udžbenika i drugih nastavnih i odgojno-obrazovnih sredstava (NOK 2011).

Ovladati vještinom čitanja nužno je i potrebno za uspješno ovladavanje svim nastavnim predmetima. Prema sadašnjem nastavnom programu učenici škola gimnazijskog programa u rasporedu imaju četiri sata nastave hrvatskog jezika, dok učenici strukovnih škola četverogodišnjeg (i petogodišnjeg) programa imaju četiri sata nastave hrvatskog jezika u prvim dvama razredima te sljedeće dvije godine imaju priliku fakultativno slušati tri sata nastave hrvatskog jezika. Posljedično, razlikuje se i popis lektira koje učenici trebaju pročitati u gimnazijama i strukovnim školama. Naime, učenici gimnazijskog programa u prvom razredu trebaju pročitati dvadeset i dva djela, odnosno u drugom razredu dvadeset i četiri, dok učenici strukovnih škola u prvom razredu trebaju pročitati šesnaest djela, a u drugom razredu trinaest¹³. S obzirom na to da je obvezatan program u strukovnim školama organiziran samo u prvim dvama razredima ne iznenađuje podatak da je broj lektirnih naslova manji od gimnazijskog programa koji propisuje veći broj lektira.

3. Strategije

Ustvrdili smo da je čitanje kompleksan i dinamičan proces oblikovanja značenja kojim neki bolje, a neki slabije ovladaju. Upravo je upotreba različitih strategija prilikom čitanja ta koja razlikuje uspješne od manje uspješnih čitatelja (Grabe, Stoller 2002). Korijen riječi strategija

¹³ S obzirom na to da se u istraživačkom dijelu rada anketiraju učenici prvih i drugih razreda XII. gimnazije i Škole za medicinske sestre (Vinogradska) u teorijskom se pregledu iznose podaci o popisu lektira samo za prva dva razreda srednjih škola. Podaci su preuzeti sa internetske stranice Knjižnica grada Zagreba i dostupni su na: <http://www.kgz.hr/hr/za-djecu-i-mlade/lektira/1617> (22. 4. 2018.)

dolazi iz grčkog jezika i označava vođenje vojske i vojnih operacija. Dakle, u izvornom smislu strategija se odnosi na znanje i vještinu vođenja¹⁴. Strategija ujedno znači „planiranje, natjecanje, svjesno upravljanje i kretanje prema ostvarenom cilju“ (Šamo 2014: 34) te upravo ta značenja riječi strategija primjenjujemo u kontekstu strategija učenja.

Koliko je nama poznato, istraživanjem čitanja i strategija čitanja na materinskom jeziku bavila se psihologinja Kolić-Vehovec, a sam pojam strategija i jest čest u kurikulskim pristupima koji su u većoj mjeri utemeljeni u psihologijskim istraživanjima. Pojam strategija upotrebljava se u literaturi od 70-ih godina 20. stoljeća, a od 80-ih godina je dosta korišten u stranim istraživanjima. Kod nas se javlja tek u novije vrijeme, osobito od NOK-a kada počinje prijelaz na kompetencijski pristup. Zbog toga je znatno češći u domaćim istraživanjima i doktoratima koji se bave stranim jezicima (Jelić 2007, Šamo 2014, Lukica 2017). Prvi radovi koji pojam strategijskog pristupa uvode i objašnjavaju, dolaze obično od autora koji se bave stranim jezicima. Unatoč tome što je zanimanje za proučavanje strategija veliko, ne postoji jedinstvena definicija strategija. Naime, u stručnoj literaturi pronalazimo različite definicije strategija, ali i različite načine njihova klasificiranja. U nastavku ćemo navesti različite definicije strategija, problem njihova definiranja i klasificiranja.

3.1. Strategija – definicija pojma

Ne postoji jedinstvena i općeprihvaćena definicija pojma strategija. Međutim, veliko zanimanje i mnoga istraživanja posvećena su upravo strategijama i strategijskom ponašanju. Iako postoje različita stajališta iz kojih proizlaze različite definicije strategija neosporna je njihova velika uloga u procesu učenja i napredovanja u učenju. Istražujući strategije nailazimo na brojne termine koji se odnose na isti pojam: strategije učenja (engl. *learning skills*), strategije naučiti kako učiti (engl. *learning-to-learn skills*), strategije razmišljanja (engl. *thinking skills*) te strategije rješavanja problema (engl. *problem-solving skills*) (Šamo 2007).

Fernández López strategije definira kao "mentalne operacije, mehanizme, tehnike, postupke, planove, konkretne radnje koje se provode vrlo vjerojatno svjesno i koje pokreću sredstva kako bi se povećala učinkovitost u učenju i komunikaciji" (2008: 412). Za razliku od Fernández López, autori Weinstein i Mayer strategije učenja smatraju spoznajom ili ponašanjem koje utječe na proces kodiranja informacija olakšavajući tako stjecanje novih

¹⁴ Strategija. Hrvatska enciklopedija. Mrežno izdanje Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, cop. 2013. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=58330> (22. 4. 2018.)

znanja (Weinstein i Mayer 1986 u Ramírez Salguero 2001). McKeachie spominje koncept *učiti kako učiti* te smatra kako je važno znati koristiti adekvatne strategije (učenja) u traženom trenutku (1985 u Ramírez Salguero 2001). Na važnost strategija ukazuju i autori Gulik i O'Neil koji strategije smatraju nužnima za uspješno učenje zajedno s ostalim bitnim faktorima kao što su kvalitetna poduka i motivacija (Isto 2001). Strategiju s ponašanjem povezuje i Šamo ističući da se kao prikladno određenje strategija navodi upravo izraz strategijsko ponašanje koje se odnosi na ponašanja i misaone procese koje učenici koriste u procesu učenja stranog jezika (Šamo 2007). Štoviše, ističe da je zadatak strategija pomoći učeniku da aktivno sudjeluje u komunikaciji.

Paris, Wasik i Turner razlikuju vještinu (engl. *skill*) od strategija (engl. *strategies*). Naime, vještina se odnosi na automatsku, nesvjesnu i prirodno korištenu tehniku obrade informacija, dok su strategije namjerno odabrane radnje za postizanje određenog cilja (Paris, Wasik i Turner 1991 u Grabe, Stoller 2002). Vještinu (engl. *skill*) od strategija (engl. *strategies*) razlikuju i Grabe i Stollerova ističući kako se vještina odnosi na lingvističku obradu podataka koja je uglavnom automatska, a odnosi se na procese poput prepoznavanja riječi i sintaktičke obrade. Ističu da su strategije skup sposobnosti koje čitatelj može izravno kontrolirati/nadgledati. Ipak, tu definiciju smatraju nepotpunom jer se većina radnji koje su definirane kao strategije odnose na automatske radnje (usp. Grabe, Stoller 2002).

Za autore O'Malleya i Chamota (1990) strategije su posebne misli ili ponašanja koje pojedinci koriste kao pomoć u razumijevanju, učenju ili zadržavanju nove informacije (O'Malley i Chamot 1990 u Rodríguez Ruíz i García-Merás García 2005). Rebecca Oxford govoreći o strategijama učenja stranog jezika, navodi kako su strategije posebne radnje, ponašanja, koraci ili tehnike koje učenici često i s namjerom koriste kako bi postigli učenje vještina na stranom jeziku (Oxford 1990 u Isto 2005). Osim toga, ističe da su strategije nužni alati za razvoj komunikacijske vještine (Oxford 1990 u Isto 2005).

Predstavljene definicije potvrđuju početnu tvrdnju o nepostojanju jedinstvene definicije. Uočavamo neslaganje autora o tome odnose li se strategije u učenju na nesvjesno ili svjesno ponašanje te radi li se o mislima, tehnicima, radnji ili postupku. No, svi navedeni autori ističu kako se strategijama može postići učenje.

3.2. Klasifikacija strategija učenja

Strategije učenja nadređeni su pojam strategijama čitanja. Proučavajući literaturu o strategijama učenja nailazimo na brojne podjele, odnosno klasifikacije strategija učenja.

Uviđamo kako se te klasifikacije ne isključuju već se nadopunjuju ističući različite aspekte funkcija i ciljeva učenja. U ovom ćemo poglavlju predstaviti klasifikacije strategija učenja autora Davis (1968), Faerch, C. i Kasper, G. (1983), Rubin (1989), O'Malley i Chamot (1990), Oxford (1990) i Dörnyei (2005).

Klasifikaciju strategija učenja nastojali su načiniti mnogi autori, a kao prvi među njima navodi se Davis (1968) čija se klasifikacija strategija učenja sastoji od osam ključnih strategija:

1. prisjećati se značenja riječi
2. izvoditi zaključke o značenju ili riječi iz konteksta
3. tražiti odgovore na pitanja koja su eksplicitno navedena ili su parafrazirana
4. povezivati zajedničke ideje iz teksta
5. izvoditi zaključke iz sadržaja
6. prepoznati piščevu namjeru, pozornost, ton i raspoloženje
7. prepoznati piščeve tehnike
8. slijediti strukturu teksta¹⁵ (Davis 1968 u Spearritt 1972).

Faerch i Kasper 1983. godine objavljuju svoju klasifikaciju temeljenu na proučavanju komunikacijskih strategija (Faerch i Kasper 1983 u Fernández López 2008: 420–421):

Strategije redukcije:

- a) Formalne (fonološke, morfološke, sintaktičke)
- b) Funkcionalne (govorenje, diskurzivne funkcije, modalizacija i tema)

Strategije realizacije:

- a) Kompenzacijske
 1. Ne-suradničke
 - 1.1. temeljene na J1/J3¹⁶: promjena jezičnog koda, prilagodba termina preuzetih iz J1/J2, doslovni prijevodi
 - 1.2. temeljene na međujeziku: generalizacije, parafraze, stvaranje riječi, modificiranje
 - 1.3. izvanjezične: geste, crteži...
 2. Suradničke

¹⁵ Prijevod autorice.

¹⁶ J1 odnosi se na prvi jezik, J2 na drugi strani jezik, a J3 na treći jezik.

2.1. direktno pitanje

2.2. indirektno pitanje

- b) Strategije nadoknađivanja (čekanje, korištenje semantičkih polja, korištenje drugih jezika)¹⁷.

Joan Rubin (1989) predlaže klasifikaciju strategija koja slijedi proces obrade informacija: dobivanje podataka i njihovo razumijevanje te konačno pohranjivanje informacija. Njezina je klasifikacija strategija učenja stranog jezika sljedeća (Rubin 1989 u Fernández López 2008: 424-425):

a) dobivanje podataka:

- strategije pojašnjavanja/ provjeravanja:
 - zatražiti potvrdu informacije
 - zatražiti potvrdu vlastite proizvodnje
 - definirati ili proširiti informaciju
 - zatražiti ponavljanje informacije, parafrazu, pojašnjenje, primjere
 - promatrati govornikova usta, a posebnu pažnju posvetiti njegovom izgovoru
- induktivne strategije:
 - koristiti J1/ J3
 - koristiti znanja o svijetu ili o procesu komunikacije
 - povezati nove informacije s fizičkim radnjama
 - koristiti ključne riječi
 - razlikovati relevantne informacije
- deduktivne strategije:
 - zaključivati, izvoditi analogije, uočavati jezične pravilnosti
 - uključivati sheme
- strategije prikupljanja informacija

b) proces prikupljanja informacija:

- strategije memoriranja:

¹⁷ Prijevod autorice.

- asocijacije, grupiranja
- koristiti ključne riječi i semantičke mape
- koristiti tehnička sredstva (papire, popise)
- obratiti pažnju na detalje
- kontekstualizirati
- koristiti slike
- vježbati psihi

c) proces korištenja; povrat i upotreba:

- praktične strategije:
 - ponavljati, vježbati, eksperimentirati, imitirati, ponavljati rečenice
 - svjesno upotrebljavati pravila
 - odgovoriti na pitanja prvotno upućena drugima
 - koristiti okoliš za najveće povećanje kontakta s jezikom
 - pričati sam sa sobom
- strategije samoregulacije:
 - definirati problem
 - odrediti rješenja
 - ispraviti samog sebe

d) društvene strategije:

- pridružiti se grupi i glumiti razumijevanje
- koristiti kolege za dobivanje pomoći
- stvoriti priliku za vježbanje
- surađivati s kolegama kako bi dobili reakciju i potrebne informacije¹⁸.

I autori O'Malley i Chamot (1990) svoju klasifikaciju temelje na obradi informacija. Temelj takva modela pronalaze u kognitivnoj psihologiji pa prema tome i učenje jezika definiraju kao „složenu kognitivnu sposobnost“ (Fernández López 2008: 426). Oni, po prvi put, dijele strategije učenja u tri skupine: kognitivne, metakognitivne i socioafektivne (O'Malley y Chamot 1990 u Fernández López 2008: 426):

a) metakognitivne:

¹⁸ Prijevod autorice.

- selektivna pažnja
- planiranje
- nadziranje
- vrednovanje

b) kognitivne:

- ponavljanje
- organiziranje
- elaboriranje
- prijenos
- induktivno zaključivanje
- deduktivno zaključivanje
- vizualizacija
- rezimiranje

c) socioafektivne:

- surađivanje
- pitanje pojašnjenja
- razgovor sa samim sobom¹⁹.

Zalažu se za ideju strategija učenja kao kognitivnih procesa koji se javljaju u umu pojedinca, a ne kao tehnike koja se koristi za poboljšanje procesa učenja. Iste 1990. godine svoju klasifikaciju iznosi i Oxford koja strategije dijeli u dvije temeljne skupine, izravne i neizravne strategije. Klasifikacije strategija R. Oxford je sljedeća (Oxford 1990 u Fernández López 2008: 423–424):

- IZRAVNE:

1. strategije pamćenja

- stvaranje misaonih veza (grupiranje, povezivanje s poznatim, kontekstualiziranje)
- primjena slika i zvukova (slike, mentalne mape, ključne riječi)
- ponavljanje
- gluma (tjelesne reakcije, praćenje naredbi)

2. kognitivne strategije

¹⁹ Prijevod autorice.

- vježbanje (ponavljanje, formalna praksa, prepoznavanje i korištenje struktura i modela)
- primanje i slanje poruka (izvođenje glavne ideje, korištenje različitih resursa za komuniciranje)

3. kompensacijske strategije

- pogađanje značenja (iz jezičnih ili izvanjezičnih obilježja)
- prevladavanje nedostataka (promjena jezika, traženje pomoći, korištenje gesta)

- NEIZRAVNE:

1. metakognitivne strategije

- usredotočenost na učenje (sagledavanje cjeline, usmjeravanje pažnje)
- organiziranje i planiranje učenja (objasniti kako se uči, organiziranje učenja)
- vrednovanje učenja (kontroliranje vlastitih problema, traženje rješenja i vrednovanje napretka)

2. afektivne strategije

- smanjivanje straha od jezika (tehnike opuštanja)
- samopoticanje (razmišljanje o vlastitim pozitivnim aspektima, razborito riskiranje)
- kontroliranje emocija (slušanje vlastitog tijela, napraviti testove da bismo se upoznali)

3. društvene strategije

- traženje pojašnjenja, provjere ili ispravka
- interakcija s drugima u razredu ili izvan razreda s izvornim govornicima
- suosjećanje s drugima (pokušati razumjeti kulturu, misli i osjećaje)
- analiziranje i razmatranje (primjena pravila i znanja u novim situacijama, analiziranje izraza i njihovih elemenata, usporedba jezika, prevodi, prijenosi)
- izrada sredstava za organizaciju i korištenje primljenih informacija (pisanje bilješki, sažimanje, podcrtavanje, dokazivanje)²⁰.

Uočavamo da autori O'Malley i Chamot i autorica R. Oxford izdvajaju i pridaju veliku važnost metakognitivnim strategijama. Kognitivne strategije O'Malleya i Chamota po mnogim

²⁰ Prijevod autorice.

su aspektima slične izravnim strategijama R. Oxford kojima učenik izravno upravlja jezikom. Socioafektivne strategije koje podrazumijevaju suradnju, interakciju i razgovor sa samim sobom podudarne su sa društvenim strategijama R. Oxford. Autorica Oxford razlikuje detaljnu podjelu afektivnih i društvenih strategija, dok O'Malley i Chamot u svojoj klasifikaciji imaju samo skupinu socioafektivnih strategija. Osim toga, Oxford je u svoje izravne strategije uvrstila i dvije nove skupine, strategije pamćenja i kompenzacijske strategije.

Razmatrajući tipologije strategija koje su predložili Oxford (1990) i O'Malley i Chamot (1990), a koje su u velikoj mjeri kompatibilne Dörnyei (2005) predlaže novi sustav strategija koji uključuje četiri skupine:

1. **kognitivne strategije** (ponavljanje, sažimanje, uporaba mnemotehnika)
2. **metakognitivne strategije** (analiza, nadgledanje, vrednovanje, planiranje i organiziranje vlastitoga učenja)
3. **društvene strategije** (interakcija s izvornim govornicima, suradnja s drugim učenicima)
4. **afektivne strategije** (učenikova kontrola nad vlastitim emocijama) (Dörnyei 2005 u Božinović, Perić 2012: 119)

U ovom poglavlju navodimo primjere relevantnih podjela strategija za strani jezik jer je najviše istraživanja u kontekstu strategija čitanja provedeno upravo na engleskom jeziku. Naime, kontekst čitanja najviše je istraživao na engleskom kao materinskom, ali i kao drugom/stranom jeziku (usp. Šamo 2014).

3.3. Strategije čitanja

Samo ovladavanje vještinom čitanja nije dovoljno za postizanje uspjeha u čitanju. Cilj je čitanja nekog teksta shvatiti njegovu bit, odnosno razumjeti njegov sadržaj. Strategije čitanja doprinose kvalitetnijem i boljem razumijevanju. U skupinu strategija učenja ubrajaju se i strategije čitanja. Koncept strategija u čitanju prvi se put pojavio 1946. godine u knjizi *Effective Study* autora F. P. Robinsona u kojoj je opisana SQ3R metoda učenja (Ispitati, Pitati, Čitati, Recitirati i Pregledati²¹) iz koje su nastale brojne strategije poput povezivanja prethodnog

²¹ SQ3R: Survey, Question, Read, Recite and Review

znanja s onim što se čita (Oyetunji 2013). Strategije čitanja su „postupci kojima čitač pristupa tekstu s ciljem boljšega razumijevanja“ (Paris, Wasik i Turner 1996 u Kolić-Vehovec, Bajšanski 2006: 1007).

Strategijski čitatelj mora poznavati brojne strategije te mora znati kako i kada se njima koristiti i kako ih kombinirati s drugim strategijama. Anderson ističe da „nije dovoljno znanje o strategijama, već ih se mora znati strateški upotrijebiti“ (Anderson 1991 u Grabe, Stoller 2002: 139). Snaga se strategija ogleda kada dođe do poteškoća u razumijevanju. Stoga se strategije „najčešće promatraju kao ciljna sredstva potrebna za konstrukciju značenja u trenucima kada dolazi do prekida u razumijevanju teksta“ (Šamo 2014: 34).

Potrebno je poznavati brojne strategije čitanja te uložiti puno vremena kako bi se postalo strategijskim čitateljem. Osim toga, uspješno korištenje strategija uglavnom nije svjesno zbog čega je teško proučiti sve strategije kojima se uspješni čitatelj koristi. Istražujući strategije čitanja nailazimo na različite podjele i opise strategija čitanja. Primjerice, Grabe i Stollerova razlikuju automatizirane i nesvjesne postupke na nižoj razini od procesa čitanja na višoj razini, odnosno procesa rješavanja problema pri razumijevanju (usp. Grabe, Stoller 2002). Oni stoga navode niz uobičajenih strategija kojima se koriste strategijski čitači:

- odrediti svrhu čitanja
- planirati što napraviti, koje korake poduzeti
- pregledati tekst
- predvidjeti sadržaj teksta ili poglavlja
- provjeravati pretpostavke
- postavljati pitanja o tekstu
- tražiti odgovore na postavljena pitanja
- međusobno povezivati dijelove teksta
- sažeti informacije
- donositi zaključke
- povezati jedan dio teksta s drugim
- obratiti pozornost na strukturu teksta
- ponovno (pro)čitati
- zaključivati o značenju nove riječi prema kontekstu
- koristiti tekstne markere kako bi ustvrdili tekstnu povezanost
- provjeriti razumijevanje

- identificirati poteškoće
- poduzeti korake nužne za ispravljanje pogrešnog razumijevanja
- kritički sagledavati položaj autora
- kritički sagledavati tekst
- procijeniti koliko su ciljevi ispunjeni
- razmisliti o tome što se iz teksta naučilo²² (Grabe, Stoller 2002: 83).

Visinko donosi popis najučinkovitijih strategija čitanja prema Mreži Eurydice²³, a to su: nadgledanje (provjera) vlastitog razumijevanja, suradničko učenje, stvaranje vizualnih prezentacija, odgovaranje na pitanja, postavljanje pitanja, ustroj teksta i sažimanje teksta, izvođenje zaključaka ili tumačenja, povezivanje različitih dijelova teksta i primjena prethodnog znanja. Visinko još dodaje tri strategije: pregledavanje teksta (prije čitanja), predviđanje sadržaja (prije i tijekom čitanja) i prepoznavanje glavnih ideja (povezano s postavljanjem pitanja, tumačenjem i izvođenjem zaključaka) (usp. Visinko 2014).

Čudina-Obradović navodi kako se različitim strategijama koriste prosječni i daroviti učenici te ističe da daroviti učenici koriste pet strategija:

1. zaključivanje
2. procjenjivanje
3. ponovno čitanje odjeljka
4. raščlamba kompozicije ili sadržaja
5. povezivanje pročitano sa širim sadržajem ili prije stečenim znanjem (Čudina-Obradović 1995).

Nadalje, autorica Čudina-Obradović kaže kako se čitanje s razumijevanjem postiže ispravnim misaonim pristupom i samostalnom primjenom strategija koje ona naziva strategijama razumijevanja. Navodi kako su strategijski čitači oni koji:

- predviđaju razvoj teksta na temelju naslova, podnaslova, slika

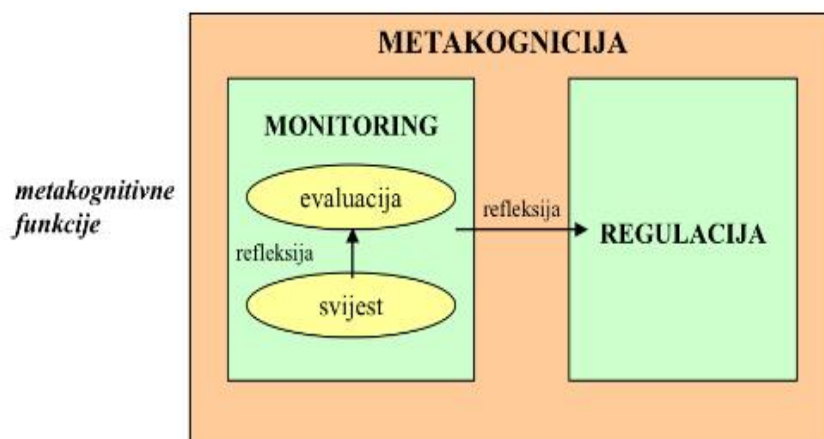
²² Prijevod autorice.

²³ Mreža Eurydice pruža informacije o europskim obrazovnim sustavima i politikama te ih analizira. Usredotočena je na strukturu i organizaciju obrazovanja u Europi na svim razinama, a njom upravlja europska Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu (prema Poučavanje čitanja u Europi: Konteksti, politike i prakse. Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu (EACEA P9 Eurydice), Mreža Eurydice, Bruxelles, 2011.).

- aktiviraju prethodno znanje (sheme) o temi teksta, predviđaju na temelju vlastite sheme
- povezuju sadržaj teksta sa svojim prijašnjim i općim znanjem o svijetu
- postavljaju si pitanja o onome što čitaju i traže odgovore
- zamišljaju mjesto, likove i zbivanja
- traže glavnu misao i daju osobnu interpretaciju
- ne čitaju linearno, vraćaju se na pročitani dio i skaču na još nepročitani
- mijenjaju brzinu čitanja prema tome što im je važno u tekstu
- provjeravaju razumijevanje i popravljaju smisao
- rabe istodobno nekoliko strategija razumijevanja
- imaju jasnu sliku cjeline i značenja teksta
- postižu puno razumijevanje teksta
- razumijevanje pokazuju postavljanjem pitanja visoke misaone složenosti. (Čudina-Obradović 2014: 211).

U literaturi o strategijama čitanja uočavamo kako je temeljna podjela na kognitivne i metakognitivne strategije. Kognitivne strategije pomažu čitatelju u kognitivnim aktivnostima, dok metakognitivne strategije pružaju informacije o napretku u tim istim aktivnostima (Gaskins y Thorne 1999 prema Santiago Galvis i sur. 2007). Dakle, kognitivne su strategije povezane s mentalnim procesima koji omogućuju ostvarivanje neke kognitivne radnje i to su: usmjeravanje pažnje, tj. koncentracije, prikupljanje podataka, vježbanje, analiziranje, razjašnjavanje i ostale. „Metakognicija se odnosi na znanje i upravljanje kognitivnim sustavom pojedinca“ (Brown 1987 u Juričić Devčić 2016) te se metakognicija smatra temeljem za ostale strategije čitanja (Zhussupova, Kazbekova 2016). Metakognitivnim se strategijama čitatelj služi za nadzor i praćenje svog razumijevanja pri čemu koristi razne postupke planiranja, nadgledanja i vrednovanja vlastitog čitanja (Santiago Galvis i sur. 2007).

Slika 1. Model metakognicije (Wilson, J. 1998. u Juričić Devčić 2016: 98)



Slika 1. Model metakognicije.

U nastavnom se kontekstu strategije nerijetko dijele s obzirom na samo čitanje teksta kao što možemo vidjeti u sljedećoj tablici autora Santiaga Galvisa i suradnika:

Tablica 1. Prikaz kognitivnih i metakognitivnih strategija čitanja (prema Santiago Galvis i sur. 2007)

	PRIJE ČITANJA	TIJEKOM ČITANJA	POSLIJE ČITANJA
KOGNITIVNE STRATEGIJE	Odrediti cilj Istražiti temu Načiniti pretpostavke o tekstu Uključiti prijašnja znanja	Osvijestiti temu Osvijestiti glavne (i sporedne) ideje	Sažeti tekst Parafrazirati
METAKOGNITIVNE STRATEGIJE	Planirati tijek čitanja	Nadgledati Raditi bilješke Podcrtavati Postavljati pitanja Ponovno čitati	Vrednovati Razjasniti sažetak teksta Analizirati pogreške i pronaći rješenja

3.4. Poučavanje strategija čitanja

Čitatelji koji upotrebljavaju više različitih strategija istovremeno uspješniji su u čitanju, odnosno shvaćanju poruke teksta od čitatelja koji to ne čine. Ipak, strategije se čitanja rijetko eksplicitno poučavaju (Rončević Zubković 2011), a upravo su one te koje pospješuju čitanje. Stoga im se treba posvetiti veća pozornost u obrazovanim programima i nastavnoj praksi. Popis strategija koji donosi Visinko, odnosno Mreža Eurydice, pokazuje da se u većini europskih zemalja neki oblik strategijskog čitanja poučava. Nakon kurikulske reforme tako bi trebalo biti i u *Hrvatskom jeziku*.

U svom programu za nastavnike i učenike Winograd i Hare 1988. godine odredili su pet ključnih koraka u provedbi izravne poruke:

1. „najprije je potrebno opisati strategije da bi učenicima bile smislene
2. učenici moraju razumjeti zašto uče o nekoj strategiji i koje su sve moguće prednosti njezine uporabe
3. nastavnici trebaju učenicima postupno objasniti kako se koristiti strategijama
4. učenici trebaju shvatiti u kojim su uvjetima i kontekstima pojedine strategije prikladne
5. dobra pouka treba pokazati učenicima kako vrednovati uporabu strategija i nadgledati, odnosno poboljšati strategijsko ponašanje“ (Šamo 2014: 49).

Učiteljica Debbie Miller 2002. godine u svojoj je knjizi *Reading With Meaning* opisala svoj oblik podučavanja strategija čitanja. Ona je učenicima vlastitim primjerom pokazala kako čitati i razmišljati o pročitanoj. Dok im je čitala priču ona je zastajala i ponovo čitala nejasne rečenice, usmjeravala pozornost na svaku riječ u rečenici, promatrala slike, upotrebljavala svoje prethodno znanje kako bi izvela zaključke, čitala je polako i nije žurila te se jako trudila razmišljati, analizirati i razumjeti značenje. Sve je to činila naglas kako bi svojim učenicima pružila primjer ispravnog čitanja te je na taj način uspjela zainteresirati učenike za tekst (usp. Čudina-Obradović 2014). Na taj je način učiteljica „uspjela stvoriti angažiranog čitatelja podučavanjem zaključivanja i predviđanja“ (Isto 2014: 218).

Valja naglasiti kako je sam pojam strategija čitanja razmjerno nov i nedovoljno afirmiran u hrvatskoj nastavnoj praksi. Nažalost, u nastavnoj se praksi strategijsko čitanje još uvijek ne poučava izravno (ili se poučava vrlo rijetko). U nastavi *Hrvatskog jezika* poučavanje strategijama čitanja ovisi isključivo o nastavniku. Uspješni čitatelji često spontano i nesvjesno primjenjuju neke od strategija čitanja, a izravnim bi se poučavanjem strategijama čitanja vjerojatno utjecalo na njihovu veću zastupljenost u čitateljskoj tehnici učenika. Kao što smo

već naglasili, Mreža Eurydice pokazuje da se u većini europskih zemalja neki oblik strategijskog čitanja poučava, a nakon provođenja kurikulske reforme strategijsko bi se čitanje trebalo početi izravno poučavati na nastavi Hrvatskog jezika.

4. Istraživanje

Nakon što smo u prethodnim poglavljima predstavili pregled teorijskih spoznaja o čitanju i strategijama čitanja predstaviti ćemo istraživanje upotrebe strategija čitanja učenika srednjih škola gimnazijskog i strukovnog programa. U sljedećim ćemo poglavljima opisati cilj istraživanja i hipoteze kao i metodologiju te ćemo dati prikaz rezultata i njihovu analizu. Istraživanje je provedeno za potrebe ovog diplomskog rada u razdoblju od 9. travnja do 27. travnja 2018. godine u dvjema zagrebačkim srednjim škola, XII. gimnaziji i Školi za medicinske sestre (Vinogradska).

4.1. Ciljevi istraživanja

Cilj je rada ispitati upotrebu i zastupljenost češćih kognitivnih i metakognitivnih strategija u čitanju književnih tekstova srednjoškolaca gimnazijskog i strukovnog programa. Imajući u vidu to da se u hrvatskoj nastavnoj praksi strategije čitanja ne poučavaju izravno valja istaknuti da uspješni čitatelji spontano primjenjuju neke od strategija čitanja, a upravo nas taj aspekt zanima u istraživanju. Ujedno će se ispitati koliko često i koje tekstne oblike učenici čitaju.

4.2. Hipoteze

Sljedeće hipoteze postavili smo prema glavnom cilju ispitivanja, a to je upotreba kognitivnih i metakognitivnih strategija u čitanju.

1. Učenici i učenice razlikuju se u upotrebi strategija čitanja.
2. Učenici i učenice drugog razreda srednjih škola više koriste kognitivne i metakognitivne strategije čitanja od učenika prvih razreda.
3. Učenici i učenice koje češće čitaju češće se koriste strategijama čitanja.
4. Učenici i učenice gimnazijskog programa češće upotrebljavaju strategije čitanja u odnosu na učenike i učenice strukovne škole.

4.3. Metodologija

4.3.1. Upitnik

Istraživanje je provedeno metodom upitnika²⁴. Upitnik je sastavljen pomoću postojećih upitnika, *Upitnika o strategijama čitanja na hrvatskom jeziku* (SORSH) (Mikulec 2016) i *Upitnika o strategijama čitanja* (Lukica 2017). Upitnik sadržava 31 pitanje. Prvih deset pitanja ispituje opće podatke o učeniku i njegovim čitateljskim navikama. Sljedećih dvadeset pitanja ispituje upotrebu kognitivnih i metakognitivnih strategija u čitanju, a u posljednjem pitanju otvorenog tipa učenici mogu dopisati eventualne izostavljene strategije čitanja. Učenici su odgovarali na pitanja zaokružujući točan odgovor i dopisujući vlastiti odgovor.

4.3.2. Ispitanici

U istraživanju su sudjelovali učenici dviju zagrebačkih srednjih škola, XII. gimnazije i Škole za medicinske sestre (Vinogradska). Metodom upitnika ispitano je 175 učenika prvih i drugih razreda dviju navedenih škola od kojih je sto trideset i jedna učenica (81%) i četrdeset i četiri učenika (19%).

²⁴„Upitnik, skup pitanja sastavljenih tako da se dobiju vjerodostojni i nepristrani podatci od upitanih (ispitanika). Sadržaj pitanja, njihova formulacija, vrsta, broj i redoslijed u upitniku određuju se na temelju predmeta i cilja istraživanja. Prikupljani podatci mogu se odnositi na demografske, socijalne, psihološke i druge sadržaje.“ *Hrvatska enciklopedija*. Mrežno izdanje Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, cop. 2013.
<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=63265> (28. 5. 2018.)

Tablica 2. Klasifikacija strategija čitanja ispitivanih istraživačkim materijalom

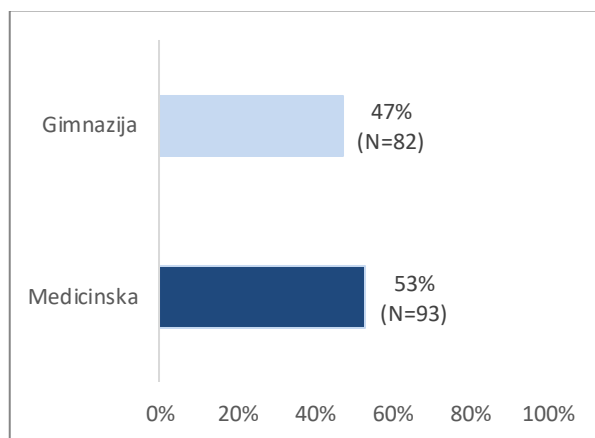
TIP STRATEGIJE	STRATEGIJA
KOGNITIVNE STRATEGIJE	Povezujem tekst koji čitam sa svojim znanjem o temi.
	Kada neku riječ iz teksta ne razumijem, njezino značenje tumačim prema kontekstu.
	Nove informacije pokušavam izreći svojim riječima kako bih ih lakše zapamtio/la.
	Kada neku riječ ili frazu iz teksta ne razumijem, tražim u rječniku značenje riječi ili fraze.
	Dok čitam, podcrtavam dijelove teksta koje smatram važnima.
	Dok čitam, radim bilješke o tekstu koji čitam.
	Nakon čitanja napravim sažetak pročitano.
	Donosim vlastite zaključke o tekstu koji čitam.
	Kada naiđem na poteškoće u čitanju, primjenjujem različite postupke (prilagodim brzinu čitanja, ponovno pročitam dio koji ne razumijem, analiziram problematični dio teksta) kako bih popravio/popravila razumijevanje teksta koji čitam.
	Uočavam glavnu ideju teksta koji čitam.
	Raspoznam kojem žanru pripada tekst koji čitam.
METAKOGNITIVNE STRATEGIJE	Prije čitanja uvijek postavim cilj čitanja.
	Planiram tijek svog čitanja, tj. odredim koliko i što ću pročitati u određenom vremenu.
	Naslov i slike služe mi kako bih predvidio/predvidjela sadržaj teksta koji ću čitati.
	Prije čitanja postavim si pitanja na koja bih volio/voljela pronaći odgovore u tekstu.
	Dok čitam, postavljam samom/samoj sebi pitanja o tekstu koji čitam.
	Pozornost usmjeravam na nove informacije iz teksta.
	Ako mi neki dio teksta nije jasan, ponovno ga pročitam.
	Sposoban/sposobna sam prilagođavati brzinu vlastitog čitanja.
	Dok čitam, pokušavam pronaći odgovore na pitanja koja sam postavio/postavila prije čitanja teksta.

4.4. Rezultati istraživanja

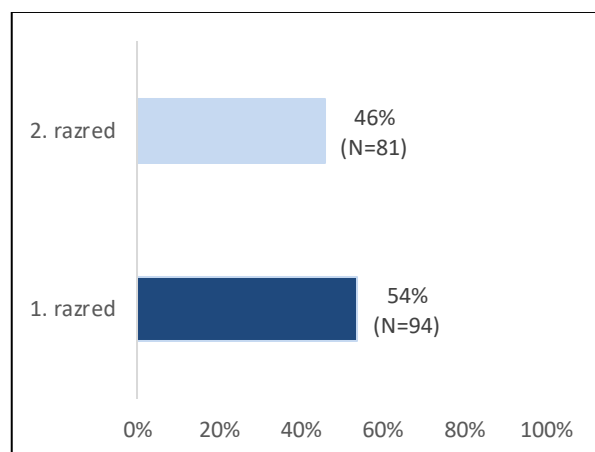
Škola

Kao što je već rečeno, istraživanje je provedeno u dvjema zagrebačkim srednjim školama, XII. gimnaziji i Školi za medicinske sestre (Vinogradska) na uzorku od sto sedamdeset i pet ispitanika. Riječ je o devedeset i tri učenika medicinske škole i osamdeset i dva učenika gimnazije od kojih devedeset i četvero učenika ide u prvi razred, a osamdeset i jedan učenik ide u drugi razred srednje škole.

Grafički prikaz 1.



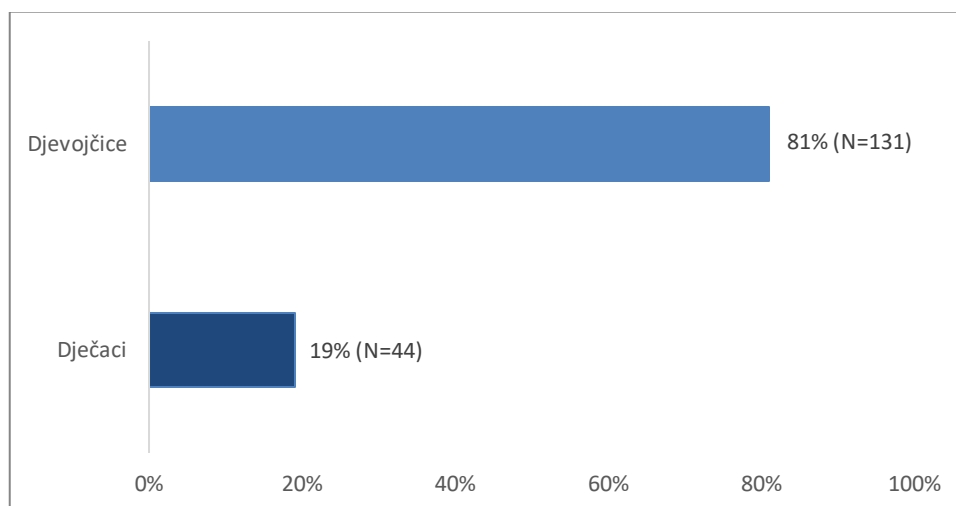
Grafički prikaz 2.



Spol

Od sto sedamdeset i pet ispitanika, sto trideset i jedna je ispitanica (81%) i četrdeset i četiri (19%) ispitanika.

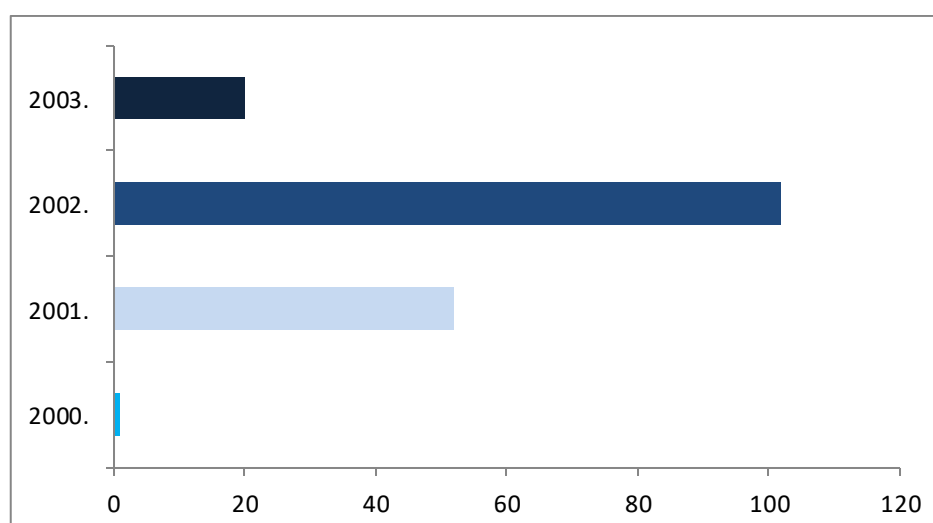
Grafički prikaz 3.



Godina rođenja

U vrijeme provođenja ispitivanja, jedan je učenik imao 18 godina, pedeset i dva učenika imala su 17 godina, sto i dva učenika imala su 16 godina i 20 učenika imalo je 15 godina.

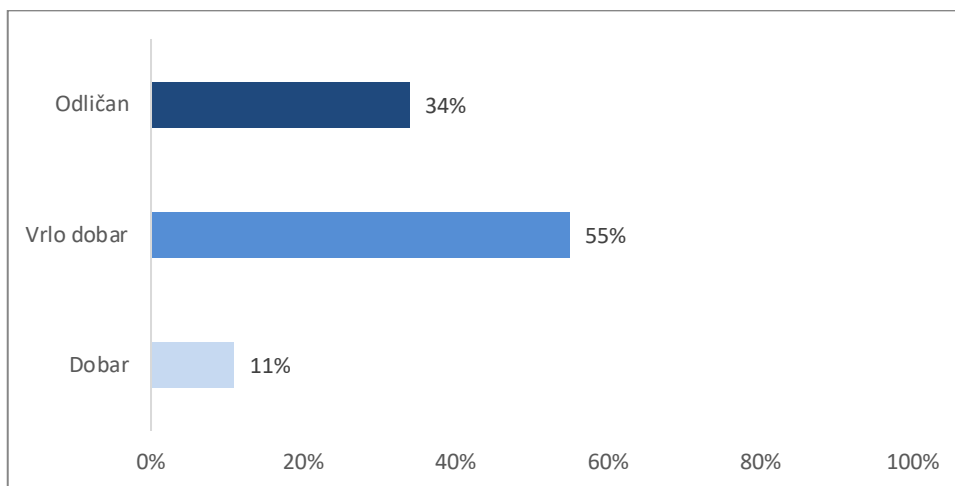
Grafički prikaz 4.



Zaključna ocjena iz Hrvatskog jezika u 8. razredu OŠ

U osmom razredu osnovne škole ocjenu dobar (3) za zaključnu ocjenu iz Hrvatskog jezika imalo je 11% ispitanika (N=19), ocjenu vrlo dobar (4) imalo je 55% (N=96) ispitanika i ocjenu odličan (5) imalo je 34% ispitanika (N=60).

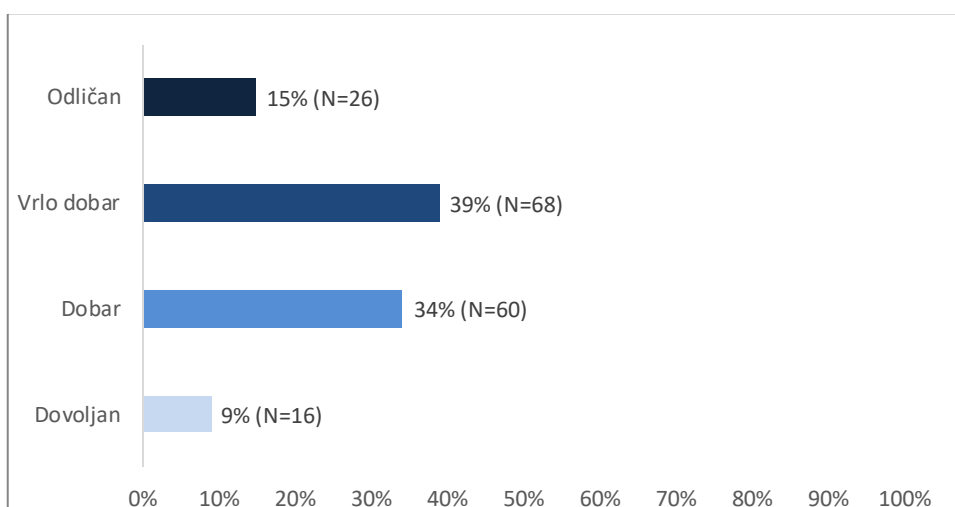
Grafički prikaz 5.



Zaključna ocjena iz Hrvatskog jezika u 1. razredu SŠ

U prvom razredu srednje škole ocjenu dovoljan (2) za zaključnu ocjenu iz Hrvatskog jezika imalo je 9% ispitanika (N=16), ocjenu dobar (3) imalo je 34% ispitanika (N=60), ocjenu vrlo dobar (4) imalo je 39% ispitanika (N=68) i ocjenu odličan imalo je 15% ispitanika (N=26). 3% ispitanika (N=5) nije odgovorilo na pitanje.

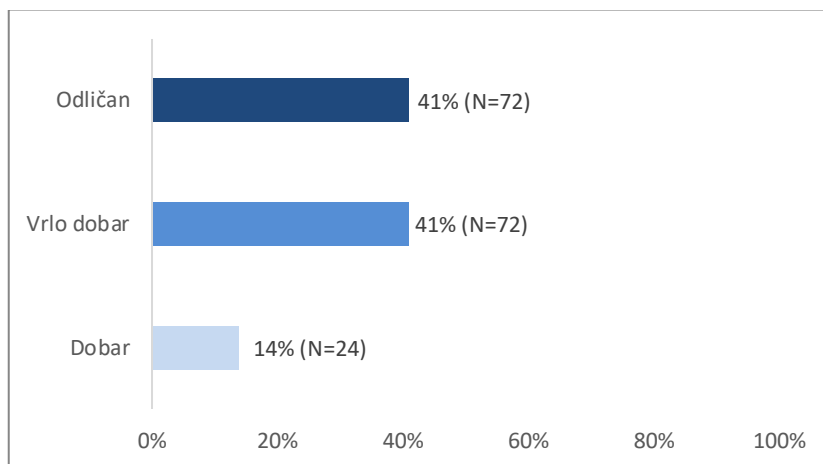
Grafički prikaz 6.



Zaključna ocjena iz stranog jezika u 8. razredu OŠ

U osmom razredu osnovne škole ocjenu dobar (3) za zaključnu ocjenu iz stranog jezika, odnosno Engleskog jezika, imalo je 14% ispitanika (N=24), ocjenu vrlo dobar (4) imalo je 41% ispitanika (N=72), ocjenu odličan (5) imalo je 41% ispitanika (N=72). 4% ispitanika (N=7) nije odgovorilo na pitanje.

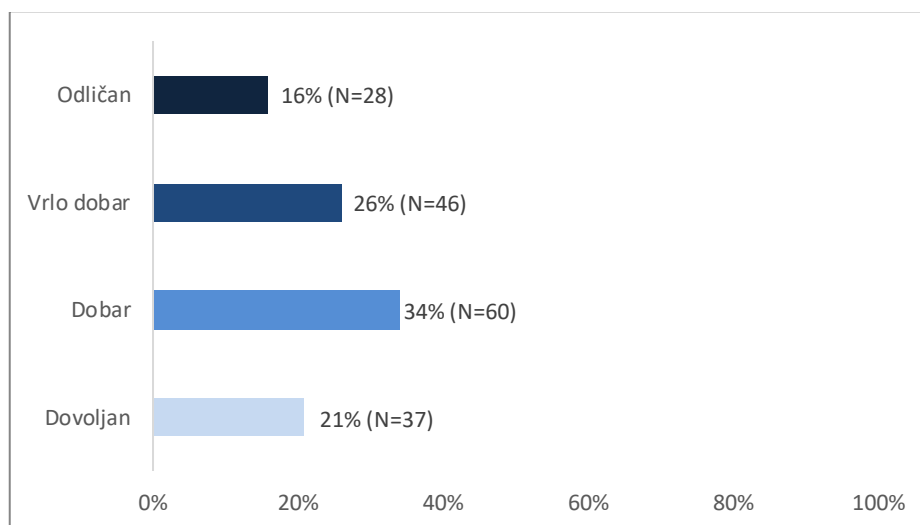
Grafički prikaz 7.



Zaključna ocjena iz stranog jezika u 1. razredu SS

U prvom razredu srednje škole ocjenu dovoljan (2) za zaključnu ocjenu iz stranog, odnosno Engleskog jezika imalo je 21% ispitanika (N=37), ocjenu dobar (3) imalo je 34% ispitanika (N=60), ocjenu vrlo dobar imalo je 26% ispitanika (N=46) i ocjenu odličan (5) imalo je 16% ispitanika (N=28). 1% ispitanika (N=4) nije odgovorilo na pitanje.

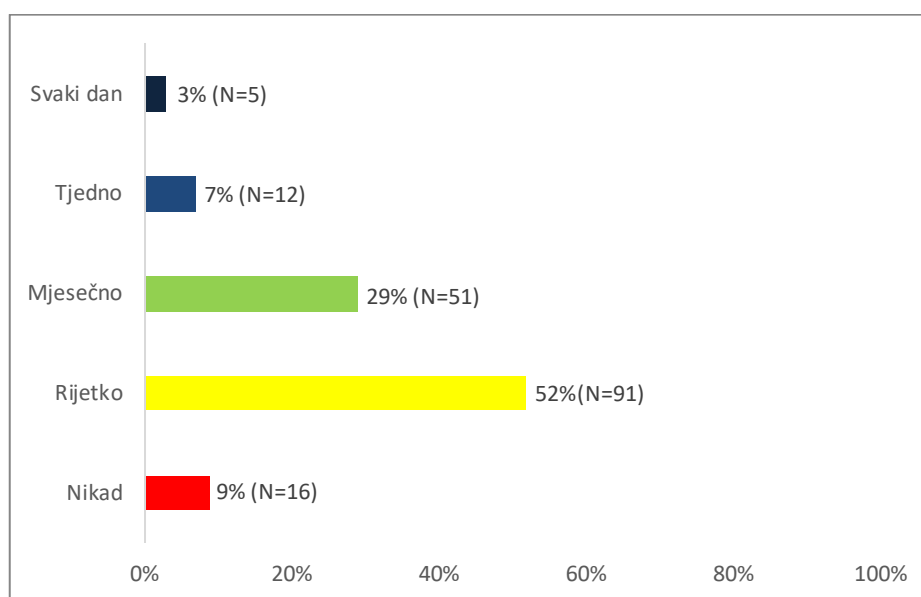
Grafički prikaz 8.



Koliko često čitaš književnu literaturu

Pitanje se odnosi na vremenski period koji učenik provede čitajući književnu literaturu. Ponuđeno je 5 odgovora: nikad, rijetko, više puta mjesečno, više puta tjedno i svaki dan. 9% ispitanika (N=16) odgovorilo je da nikad ne čita književnu literaturu, 52% ispitanika (N=91) odgovorilo je da ju rijetko čita, njih 29% (N=51) književne tekstove čita više puta mjesečno, dok ih samo 7% (N=12) čita više puta tjedno te 3% ispitanika (N=5) čita književnu literaturu svaki dan.

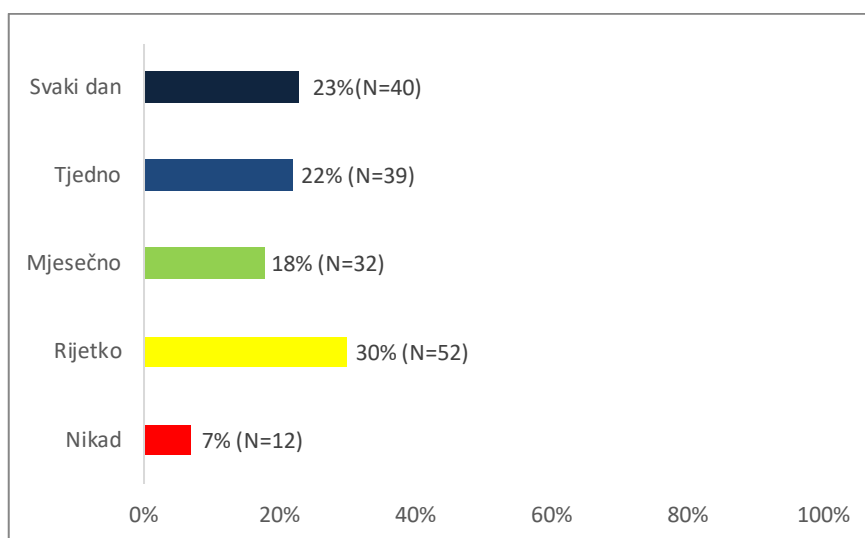
Grafički prikaz 9.



Koliko često čitaš novine i internetska novinska izdanja

Pitanje se odnosi na vremenski period koje učenik provede čitajući novine i internetska novinska izdanja. Ponuđeno je 5 odgovora: nikad, rijetko, više puta mjesečno, više puta tjedno i svaki dan. 7% ispitanika (N=12) izjasnilo se da nikad ne čita novine i internetska novinska izdanja, 30% ispitanika (N=52) odgovorilo je da ih rijetko čita, 18% ispitanika odgovorilo je da ih čita više puta mjesečno, dok je 22% ispitanika (N=39) odgovorilo da čitaju više puta tjedno i 23% ispitanika (N=40) odgovorilo je da novine i internetska novinska izdanja čitaju svaki dan.

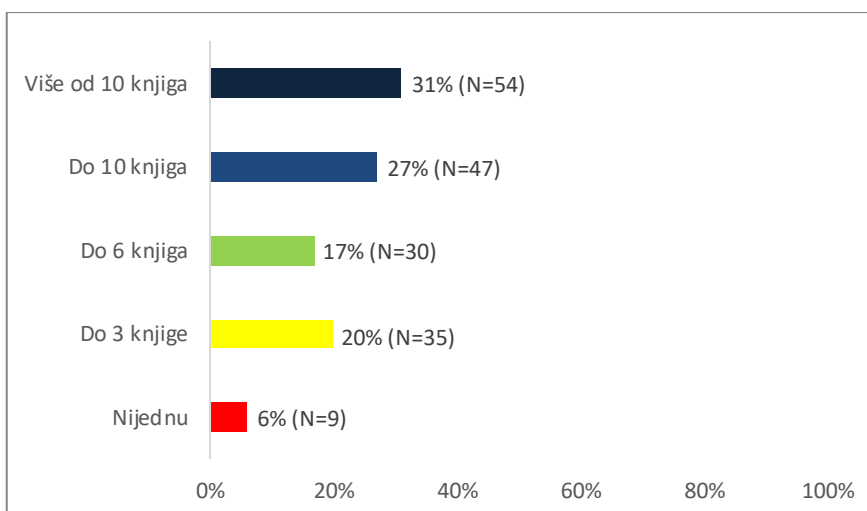
Grafički prikaz 10.



Koliko si knjiga pročitao/la prošle godine

Imajući u vidu lektire koje su učenici obavezni pročitati zanimalo nas je ispitati čitaju li zaista učenici propisanu lektiru, odnosno čitaju li manje ili više od propisanih lektirnih naslova. Ponuđeno je pet odgovora: nijednu, do tri knjige, do šest knjiga, do 10 knjiga i više od deset knjiga. Čak 6% ispitanika (N=9) odgovorilo je da nijednu knjigu nije pročitao tijekom prošle godine, 20% ispitanika (N=35) pročitao je do tri knjige i 17% ispitanika (N=30) odgovorilo je da su pročitali do šest knjiga. Tijekom prošle godine do deset knjiga pročitao je 27% ispitanika (N=47), a njih 31% (N=54) pročitao je više od deset knjiga.

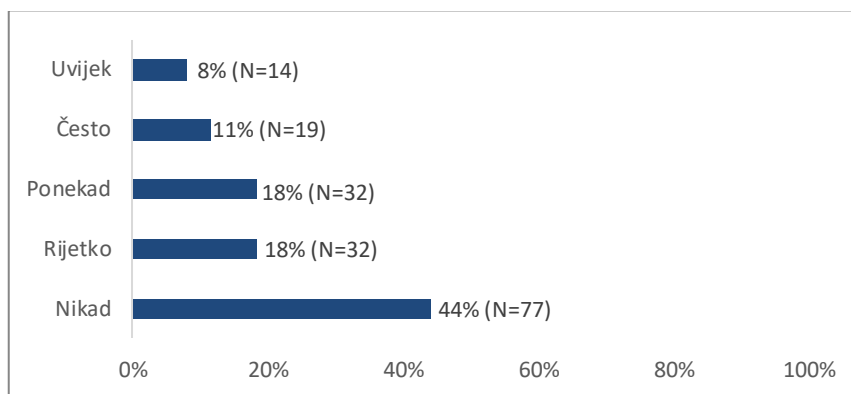
Grafički prikaz 11.



Sposobnost postavljanja cilja čitanja (prije čitanja)

Sljedeći niz pitanja ispituje načine čitanja. Ovim pitanjem nastojalo se ispitati koliko ispitanici osvješčuju cilj svog čitanja. Samo 8% ispitanika (N=14) odgovorilo je da uvijek prije čitanja ustvrdi cilj čitanja, 11% ispitanika (N=19) to često čini, 18% ispitanika (N=32) ponekad, 18% ispitanika (N=32) rijetko, a 44% ispitanika (N=77) to nikad ne učini.

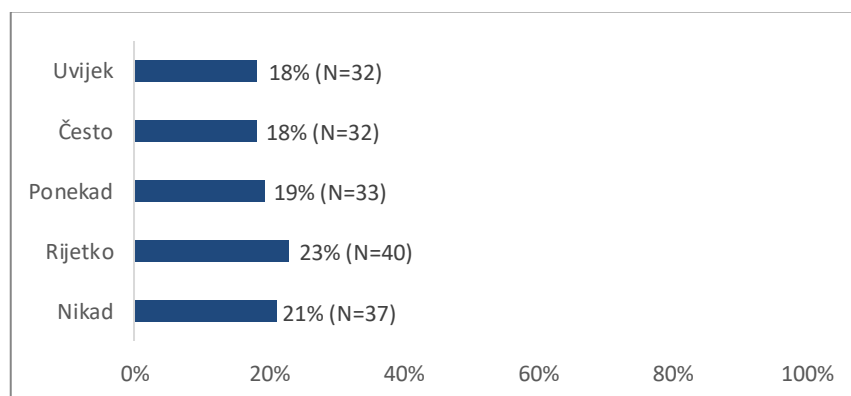
Grafički prikaz 12.



Sposobnost planiranja tijekom vlastitog čitanja, tj. određivanja koliko i što će se pročitati u određenom vremenu

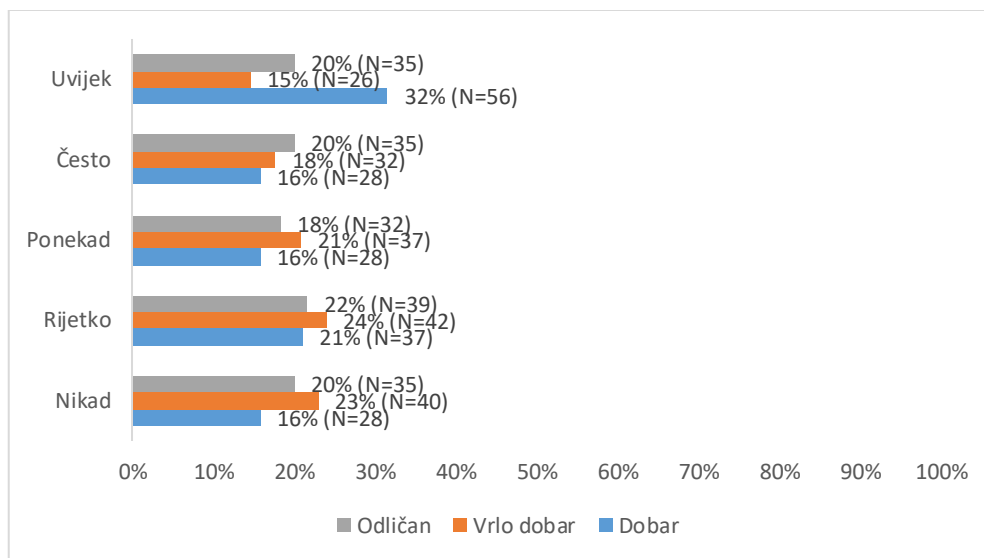
Kao i prethodno pitanje, ovo pitanje također ispituje metakognitivnu sastavnicu čitanja, odnosno sposobnost planiranja tijekom čitanja. 18% ispitanika (N=32) izjašnjava se da uvijek ili često planiraju tijek svog čitanja, 19% ispitanika (N=33) to čini ponekad, 23% ispitanika (N=40) rijetko, a 21% (N=37) nikad ne planira tijekom svog čitanja.

Grafički prikaz 13.



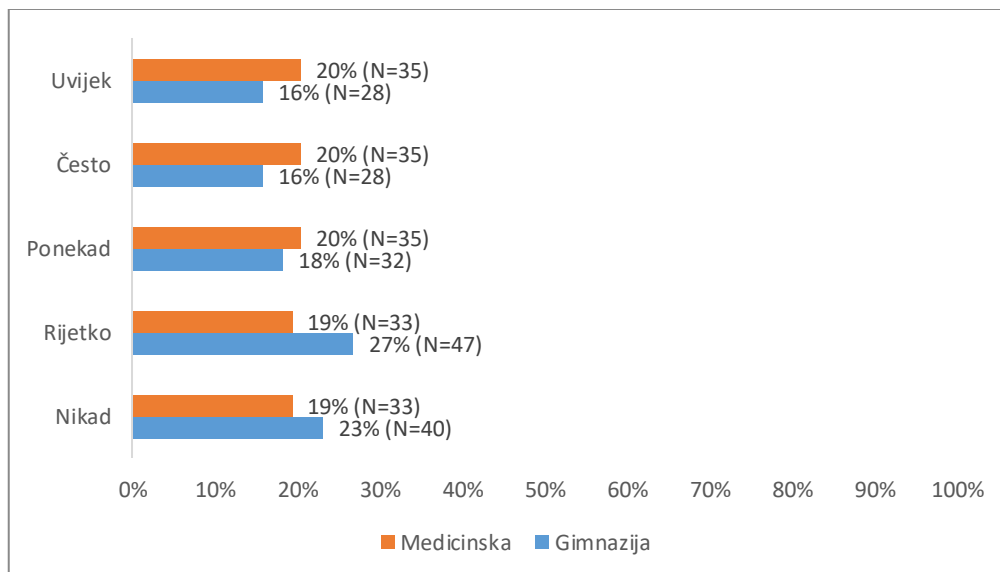
Analizirajući rezultate, uočili smo da se najviše ispitanika koji su imali ocjenu dobar (3) kao zaključnu ocjenu iz Hrvatskog jezika u osmom razredu izjasnilo da uvijek postave cilj svog čitanja dok to primjerice čini samo 20% ispitanika (N=35) koji su imali zaključnu ocjenu odličan (5) te 15% ispitanika (N=26) koji su imali zaključnu ocjenu vrlo dobar (4). Valja naglasiti kako je postotak ispitanika koji se izjasnio da je imao zaključnu ocjenu dobar (3) iz Hrvatskog jezika u osmom razredu malen, odnosno riječ je o samo 11% ispitanika (N=19).

Grafički prikaz 14.



Analizirajući dobivene rezultate uočavamo kako učenici Škole za medicinske sestre (Vinogradska) u prosjeku više koriste metakognitivnu strategiju planiranja tijekom svog čitanja od učenika XII. gimnazije.

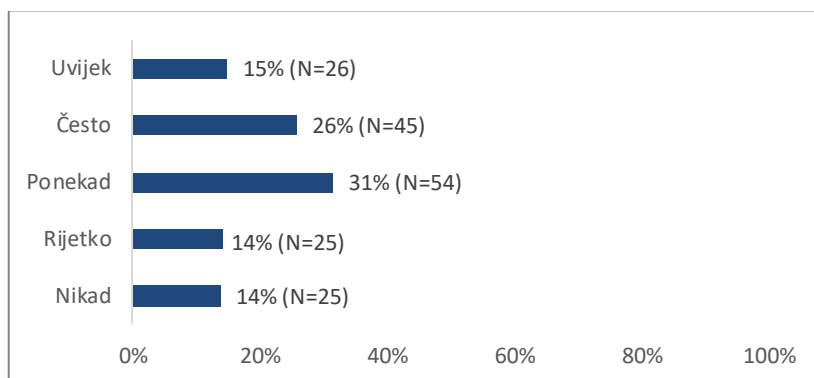
Grafički prikaz 15.



Sposobnost predviđanja sadržaj teksta koji se namjerava čitati pomoću naslova i slika

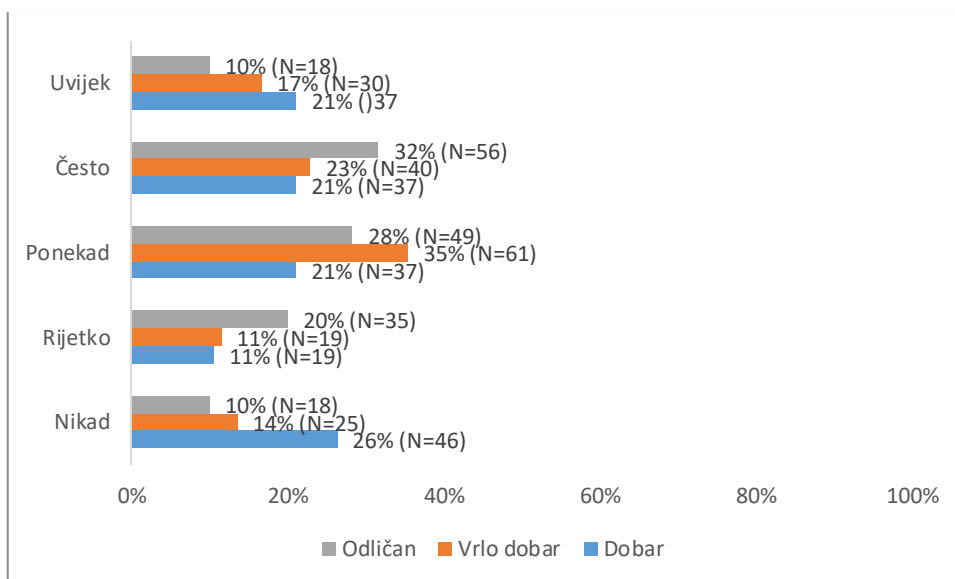
Ovim pitanjem nastoji se ispitati koliko ispitanici pridaju pozornost naslovu i slikama te koliko im isti služe za predviđanje sadržaja teksta. 15% ispitanika (N=26) uvijek predviđa sadržaj na temelju naslova i slika, 26% ispitanika (N=45) to čini često, 31% ispitanika (N=54) ponekad i 14% ispitanika (N=25) to čini rijetko ili nikad.

Grafički prikaz 16.



Zanimljivo je da se 21% ispitanika (N=37) koji su imali zaključnu ocjenu dobar iz Hrvatskog jezika u osmom razredu izjašnjava da uvijek na temelju naslova ili slike predviđaju sadržaj teksta koji namjeravaju čitati dok to primjerice čini samo 10% ispitanika (N=18) koji su imali zaključnu ocjenu odličan (5), odnosno 17% ispitanika (N=30) koji su imali zaključnu ocjenu vrlo dobar (4). Naglasit ćemo da je postotak ispitanika koji je imao zaključnu ocjenu dobar (3) malen, odnosno riječ je o 11% ispitanika (N=19).

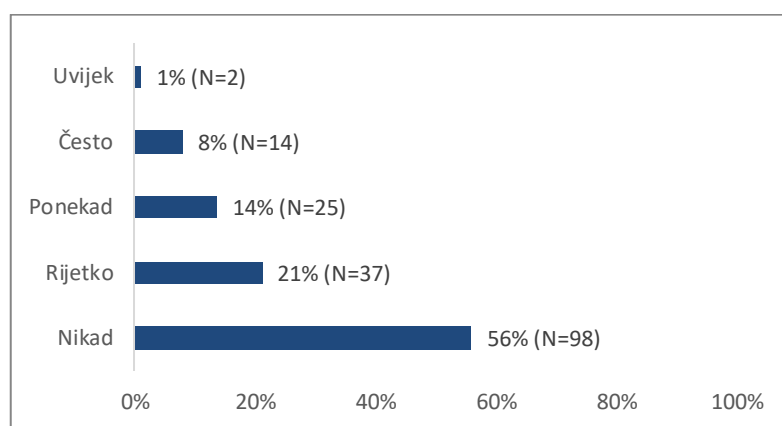
Grafički prikaz 17.



Sposobnost postavljanja pitanja (prije čitanja) na koja bih volio/voljela pronaći odgovore u tekstu

Pitanjem se nastoji ispitati koliko ispitanici promišljaju i postavljaju pitanja o tekstu koji namjeravaju pročitati. Samo 1% ispitanika (N=2) uvijek postavi pitanja na koja želi pronaći odgovor, 8% ispitanika (N=14) često, 14% ispitanika (N=25) ponekad, 21% ispitanika (N=37) rijetko, a čak 56% ispitanika (N=98) nikad ne postavi pitanja na koja želi pronaći odgovor.

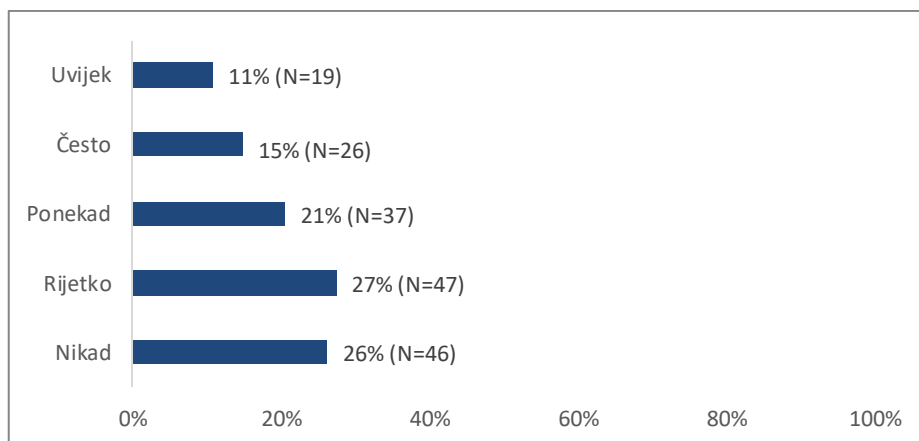
Grafički prikaz 18.



Sposobnost postavljanja pitanja samom/samoj sebi o tekstu koji se čita

Za razliku od prethodnog pitanja, ovim pitanjem nastoji se ispitati koliko ispitanike tekst koji čitaju potiče na nova pitanja. Dok čita, 11% ispitanika (N=19) uvijek si postavlja pitanja o tekstu koji čita, 15% ispitanika (N=26) to radi često, 21% ispitanika (N=37) izjašnjava se da ponekad to čine, 27% ispitanika (N=47) rijetko, a 26% ispitanika (N=46) nikad ne postavlja pitanja o tekstu koji čita.

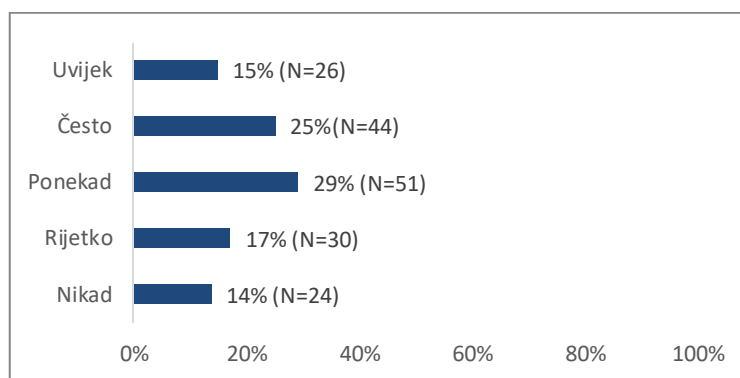
Grafički prikaz 19.



Sposobnost povezivanja teksta koji se čita sa prethodnim znanjem o temi

Ovo pitanje ispituje upotrebu kognitivne strategije povezivanja teksta koji se čita sa znanjem o temi tog istog teksta. 15% ispitanika (N=26) uvijek povezuje tekst koji čita sa vlastitim znanjem o temi, 25% ispitanika (N=44) to čini često, 29% ispitanika (N=51) ponekad, 17% ispitanika (N=30) rijetko i 14% ispitanika (N=24) nikad ne povezuje tekst koji čita sa znanjem o temi.

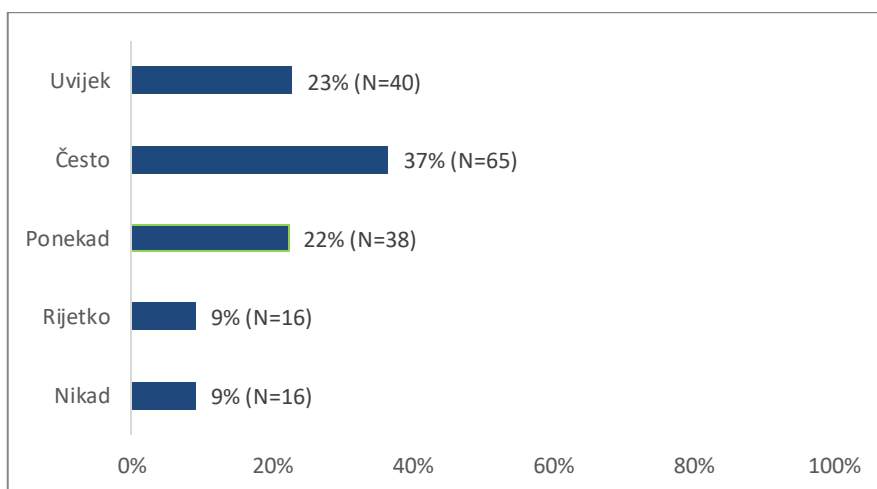
Grafički prikaz 20.



Sposobnost tumačenja značenja nepoznate riječi prema kontekstu

Ovim se pitanjem također ispituje upotreba kognitivnih strategija. Premda je riječ o čitanju djela na materinskom, hrvatskom jeziku pojavljivanje je riječi kojoj ispitanik ne zna značenje moguće te se tada njezino značenje može odgonetnuti prema kontekstu. 23% ispitanika (N=40) uvijek nepoznatoj riječi odredi značenje prema kontekstu, 37% ispitanika (N=65) to čini često, 22% ispitanika (N=38) ponekad i 9% ispitanika (N=16) to čine rijetko ili nikad što znači da nepoznatu riječ naprosto zanemare u tekstu.

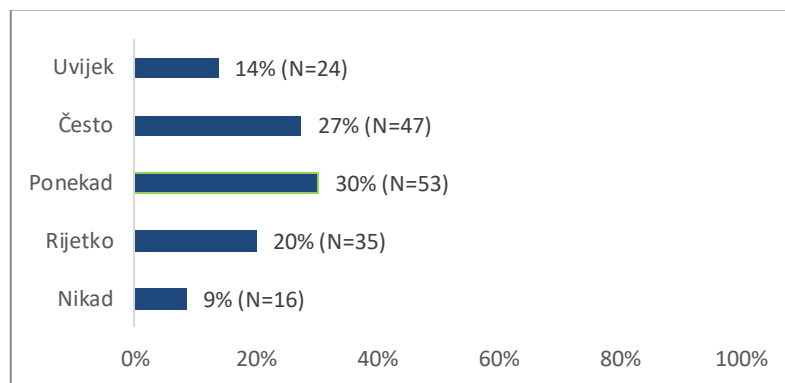
Grafički prikaz 21.



Sposobnost usmjeravanja pozornosti na nove informacije iz teksta

Pitanjem se ispituje svjesnost ispitanika o usmjeravanju pozornosti na nove informacije iz teksta. 14% ispitanika (N=24) uvijek usmjerava pozornost na nove informacije iz teksta, 27% ispitanika (N=47) često, 30% ispitanika (N=53) ponekad, 20% ispitanika (N=35) rijetko, a 9% ispitanika (N=16) nikad ne usmjerava pozornost na nove informacije iz teksta.

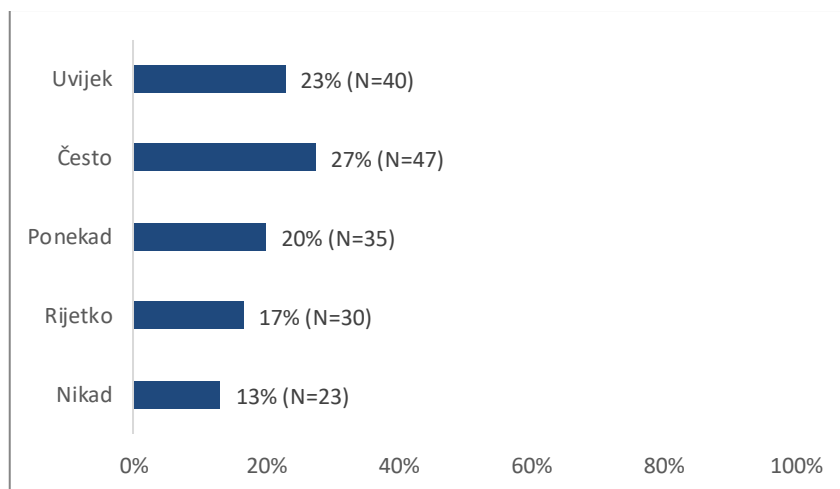
Grafički prikaz 22.



Sposobnost izricanja nove informacije vlastitim riječima radi lakšeg pamćenja

Ovim se pitanjem ispituje svijest o upotrebi kognitivne strategije parafraziranja, odnosno izricanja nove informacije svojim riječima. 23% ispitanika (N=40) uvijek se koristi ovom kognitivnom strategijom, 27% ispitanika (N=47) često, 20% ispitanika (N=35) to čini ponekad, 17% ispitanika (N=30) rijetko dok 13% ispitanika (N=23) nikad ne izriče nove informacije svojim riječima.

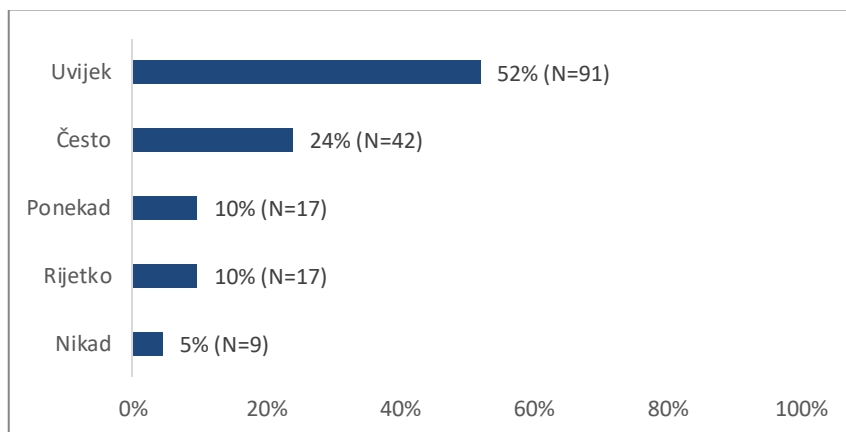
Grafički prikaz 23.



Sposobnost ponovnog čitanja nejasnog dijela teksta

Ovim se pitanjem ispituje svjesnost o upravljanju vlastitim čitanjem. Dakle, ako neki dio teksta ispitaniku nije jasan, pročita ga ponovo kako bi ga shvatio. To uvijek radi 52% ispitanika (N=91), 24% ispitanika (N=42) često, 10% ispitanika (N=17) ponekad ili rijetko i 5% ispitanika (N=9) nikad ne pročita ponovo dio teksta koji nisu shvatili.

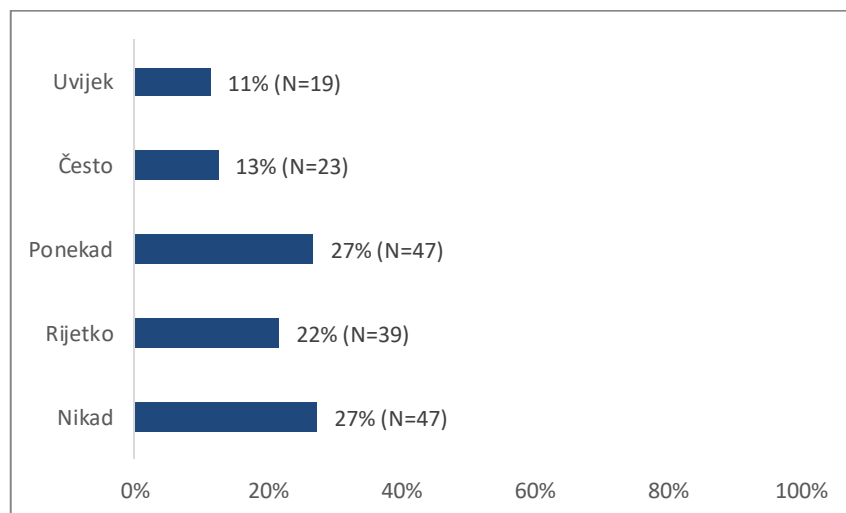
Grafički prikaz 24.



Sposobnost traženja značenja nepoznate riječi ili fraze u rječniku

11% ispitanika (N=19) potraži u rječniku značenje riječi ili fraze iz teksta koju ne razumije, 13% ispitanika (N=23) to radi često, 27% ispitanika (N=47) ponekad, 22% ispitanika (N=39) rijetko i 27% ispitanika (N=47) nikad ne traži u rječniku riječ ili frazu iz teksta čije značenje ne razumije.

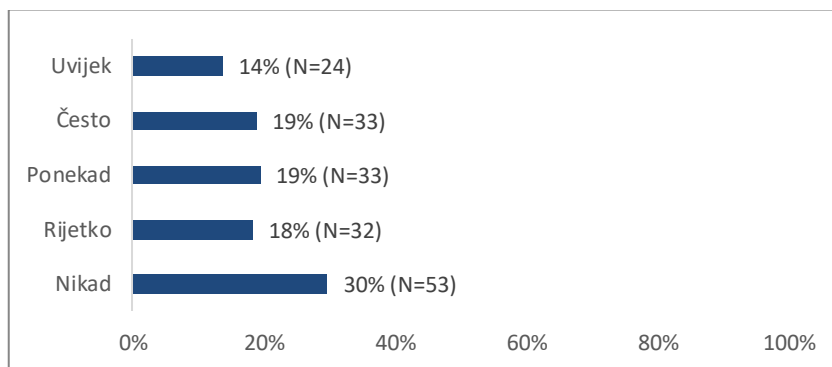
Grafički prikaz 25.



Sposobnost podcrtavanja bitnih dijelova teksta

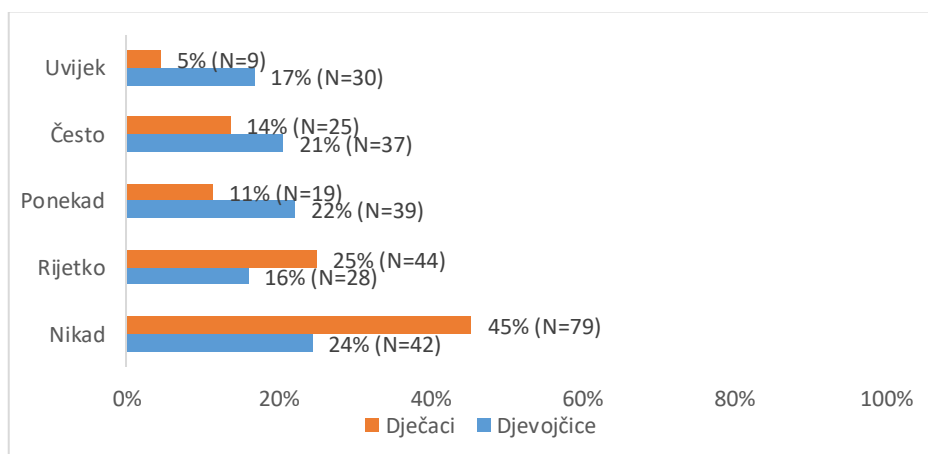
Pitanjem se ispituje ispitanikova svijest o upotrebi kognitivne strategije prikupljanja, odnosno podcrtavanja važnih podataka. 14% ispitanika (N=24) uvijek podcrtava bitne dijelove teksta, 19% ispitanika (N=33) često ili ponekad to čini, 18% ispitanika (N=32) rijetko, a čak 30% ispitanika (N=53) izjašnjava se kako nikad ne podcrtava važne dijelove teksta.

Grafički prikaz 26.



Analizirajući dobivene rezultate uočili smo da je veći postotak djevojčica koje uvijek dok čitaju, podcrtavaju dijelove teksta koje smatraju važnima, dok u ostalim odgovorima nisu uočene veće razlike. Naime, 17% ispitanica (N=30) izjasnilo se da uvijek podcrtava važne dijelove teksta, dok to primjerice čini samo 5% ispitanika (N=9). Posljedično, uočavamo da je veći postotak dječaka koji nikad ne podcrtavaju bitne informacije dok čitaju, njih čak 45% (N=79), a skoro je duplo manji postotak ispitanica, njih 24% (N=42), koje su se izjasnile da nikad ne podcrtavaju bitne informacije dok čitaju. Napomenut ćemo da je veći postotak (81%) djevojčica (N=142) ispitanih u ovom istraživanju.

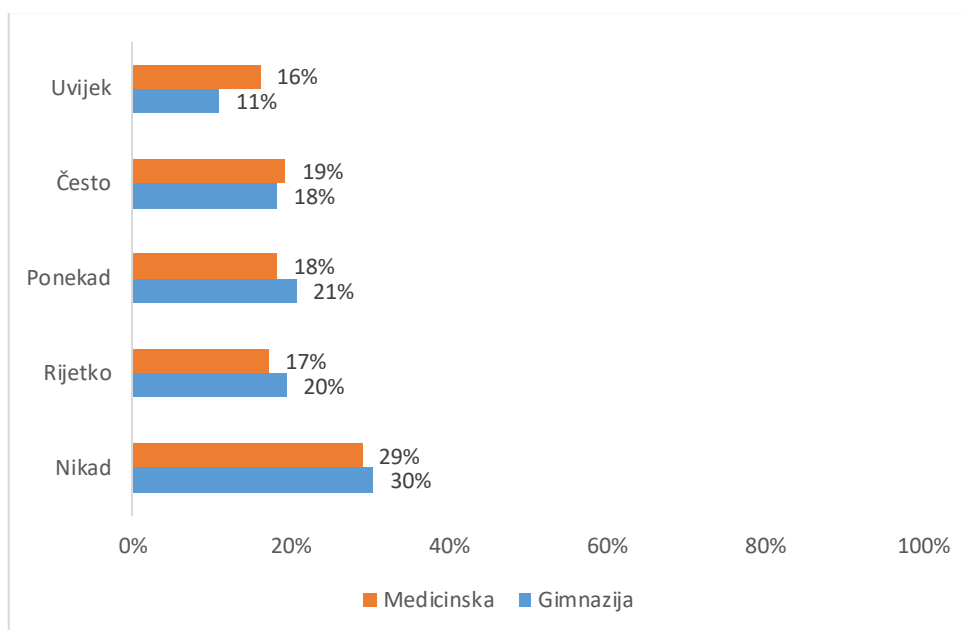
Grafički prikaz 27.



Uspoređujući rezultate učenika gimnazijskog i strukovnog programa uočavamo trend koji ukazuje na to da učenici Škole za medicinske sestre (Vinogradska) koriste kognitivnu

strategiju podcrtavanja bitnih informacija u tekstu malo češće nego što to rade učenici XII gimnazije, dok u ostalim odgovorima nisu uočene značajnije razlike.

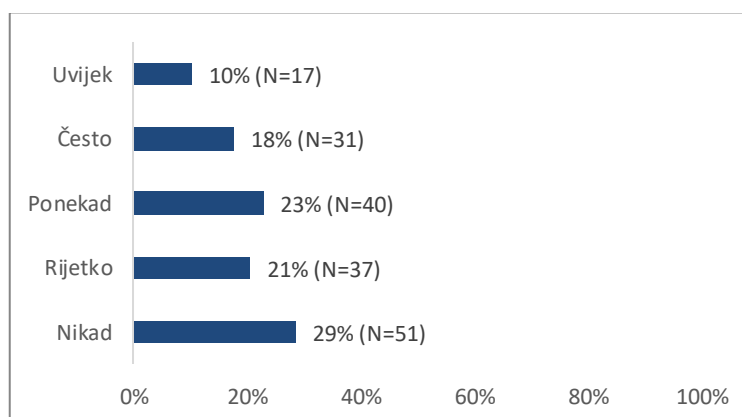
Grafički prikaz 28.



Sposobnost pravljenja bilješki o tekstu koji se čita

Kao i prethodno pitanje, i ovim se pitanjem ispituje upotreba kognitivne strategije pravljenja bilješki o tekstu koji se čita. 10% ispitanika (N=17) uvijek radi bilješke o tekstu koji čita, 18% ispitanika (N=31) to čini često, 23% ispitanika (N=40) ponekad, 21% ispitanika (N=37) rijetko, a 29% ispitanika (N=51) nikad ne radi bilješke o tekstu koji čita.

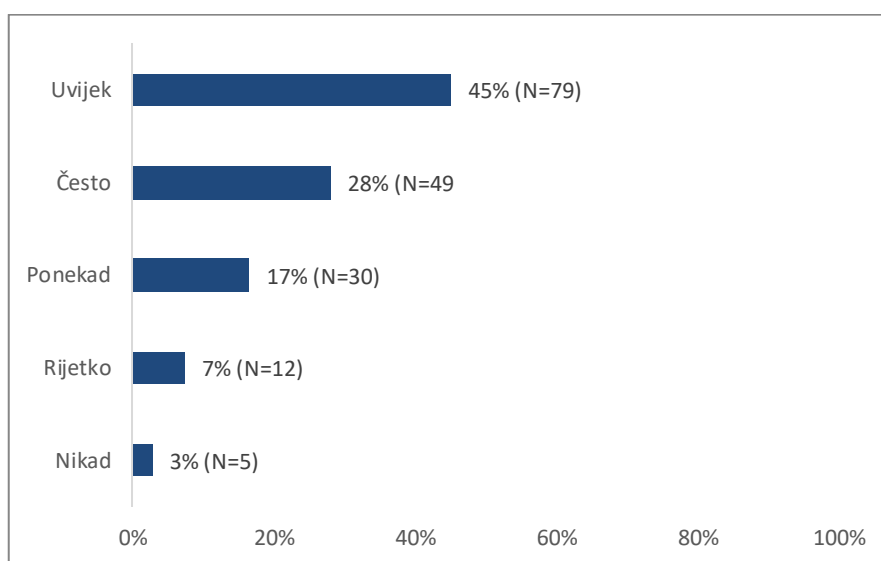
Grafički prikaz 29.



Sposobnost prilagođavanja brzine vlastitog čitanja

Ovim pitanje ispituje se metakognitivna svijest o kontroli brzine vlastitog čitanja. Najviše ispitanika, njih 45% (N=79), smatra kako su uvijek sposobni prilagođavati brzinu vlastitog čitanja, 28% ispitanika (N=49) izjašnjava se da su često sposobni prilagoditi brzinu, 17% ispitanika (N=30) smatra da to čine ponekad, 7% ispitanika (N=12) smatra da to čine rijetko te njih 3% (N=5) smatra kako nikad nisu sposobni prilagoditi brzinu vlastitog čitanja.

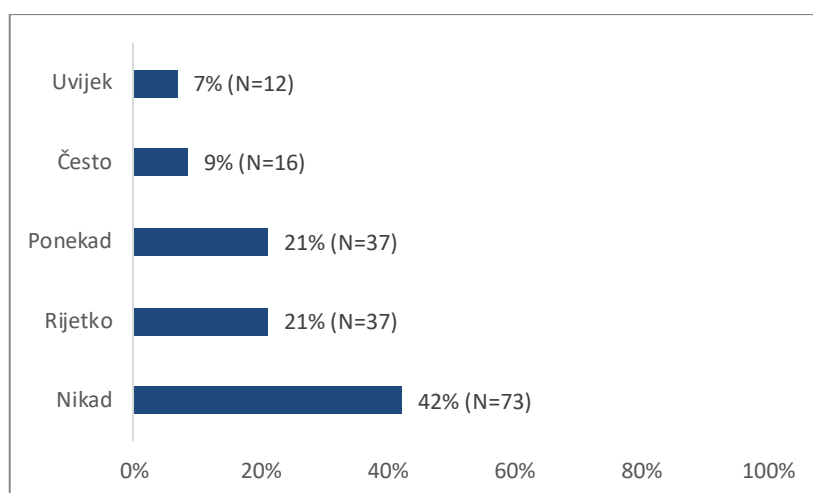
Grafički prikaz 30.



Sposobnost pronalaženja odgovora na prethodno postavljena pitanja

Pitanje možemo povezati s prije postavljenim pitanjem o postavljanju pitanja prije čitanja teksta. 7% ispitanika (N=12) smatra da uvijek traži odgovore na pitanja koja su si postavili prije čitanja, 9% ispitanika (N=16) to čini često, 21% ispitanika (N=37) smatra da to čini ponekad ili rijetko, a 42% ispitanika (N=73) izjasnilo se da nikad ne pokušava pronaći odgovor na pitanja postavljena prije čitanja teksta. Jako je malen postotak onih koji to čine uvijek (7%, N=12) ili često (9%, N=16), što ne iznenađuje jer je i vrlo nizak postotak ispitanika koji si postavljaju pitanja prije čitanja teksta.

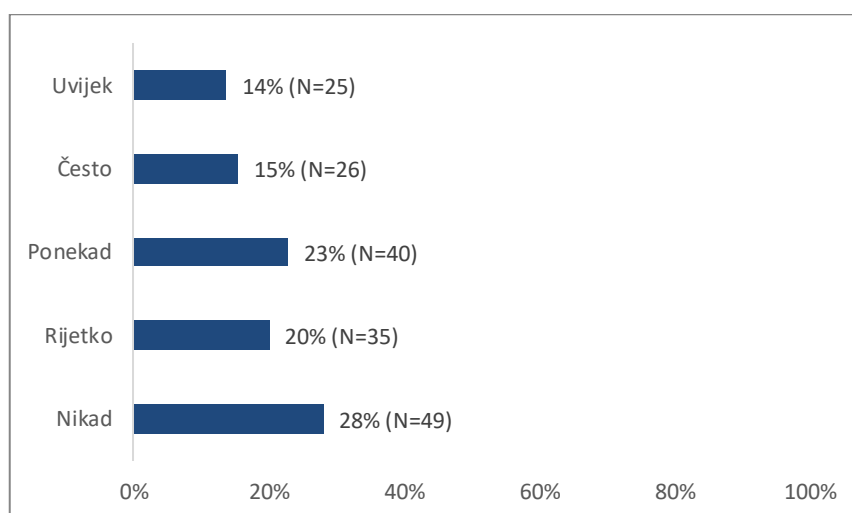
Grafički prikaz 31.



Sposobnost sažimanja pročitanoog teksta

Ovim pitanjem nastoji se ispitati koliko često ispitanici sažimaju tekst koji su čitali kako bi imali bolji pregled pročitanoog te kako bi lakše zapamtili bit teksta. 14% ispitanika (N=25) uvijek sažima tekst, 15% ispitanika (N=26) često, 23% ispitanika (N=40) ponekad, 20% ispitanika (N=35) izjasnilo se da to čine rijetko, dok 28% (N=49) ispitanika nikad ne pravi sažetak pročitanoog teksta.

Grafički prikaz 32.

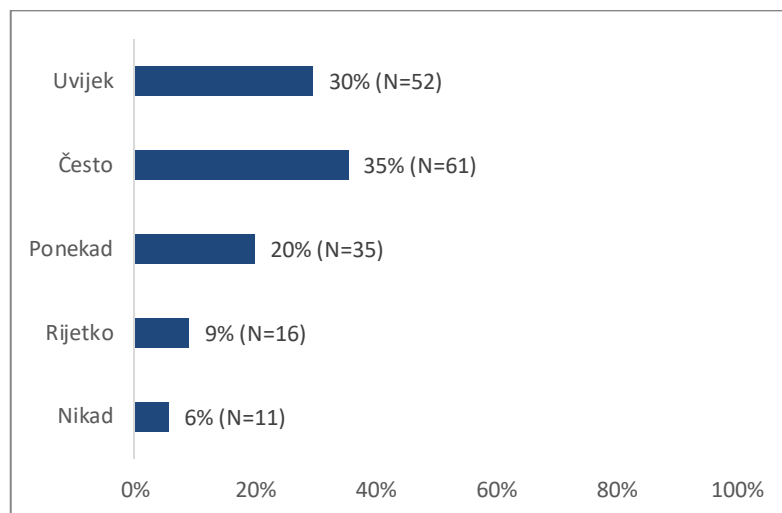


Sposobnost donošenja vlastitih zaključaka o tekstu koji se čita

Ovim pitanjem nastoji se ispitati koliko ispitanici promišljaju i razmišljaju o tekstu koji čitaju, odnosno donose li ispitanici vlastite zaključke o tekstu koji čitaju. 30% ispitanika (N=52)

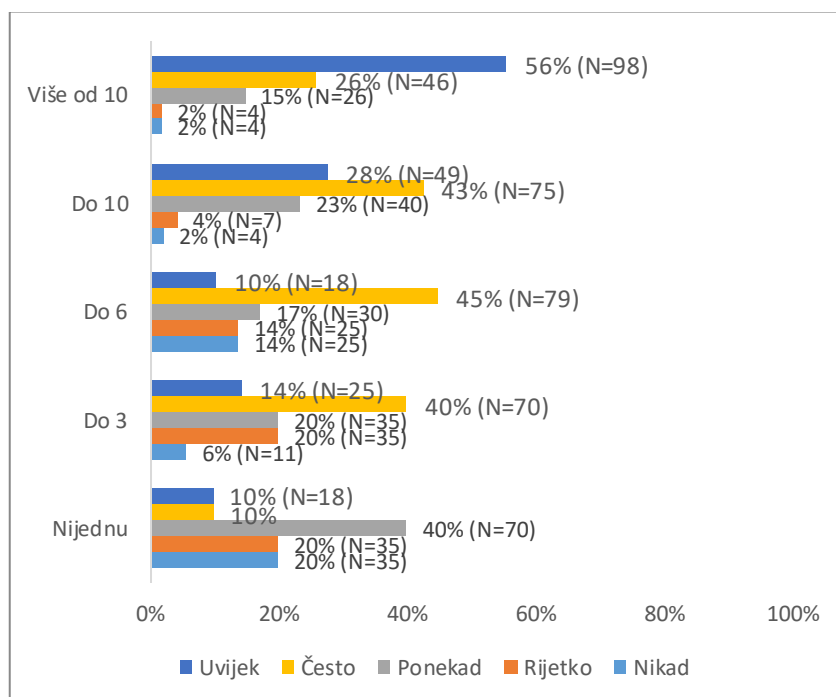
uvijek donosi vlastite zaključke o tekstu koji čita, 35% ispitanika (N=61) često, 20% ispitanika (N=35) ponekad, 9% ispitanika (N=16) rijetko i 6% ispitanika (N=11) nikad ne donosi vlastite zaključke o tekstu koji čita.

Grafički prikaz 33.



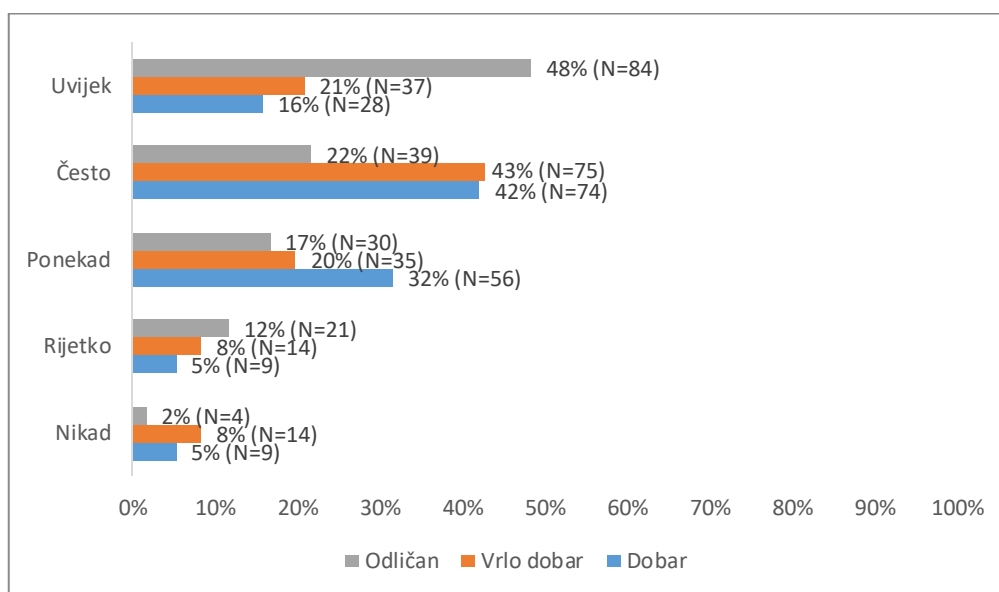
Uočili smo da se ispitanici koji čitaju više knjiga češće koriste ovom strategijom. Tako se čak 56% ispitanika koji su pročitali više od deset knjiga izjasnilo da uvijek donosi vlastite zaključke o tekstu koji čitaju i njih 26% to čini često te je, očekivano, najmanji postotak onih koji to čine ponekad (15%), rijetko (2%) ili nikad (2%).

Grafički prikaz 34.



Ujedno, rezultati odgovora na ovo pitanje potvrđuju hipotezu da se učenici koji su imali zaključnu ocjenu odličan (5) iz Hrvatskog jezika u osmom razredu češće koriste strategijama čitanja. Naime, 48% ispitanika (N=84) koji su imali odličan (5) kao zaključnu ocjenu iz Hrvatskog jezika u osmom razredu izjasnilo se da uvijek oblikuje vlastite zaključke o tekstu koji čita, a to čini i 21% (N=37) onih kojima je zaključna ocjena bila vrlo dobar (4) i 16% (N=28) onih koji su imali zaključnu ocjenu dobar (3).

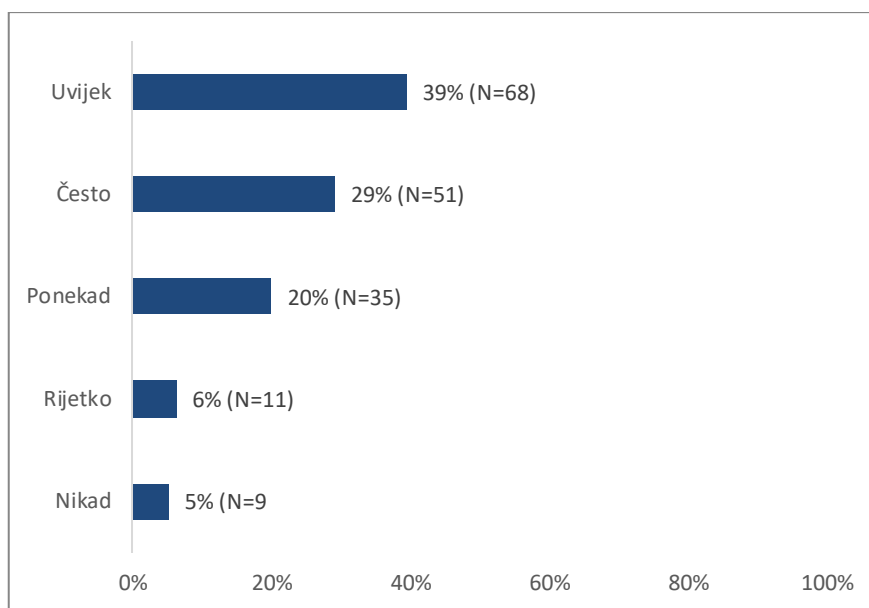
Grafički prikaz 35.



Sposobnost primjene različitih postupaka (prilagodba brzine čitanja, ponovno čitanje nerazumljivog dijela, analiziranje problematičnog dijela teksta) radi boljeg razumijevanja

Ovim pitanjem objedinjeno je nekoliko metakognitivnih strategija: kontrola brzine čitanja, ponovno čitanje nejasnih dijelova i sl. kako bi se provjerila svijest o upotrebi navedenih strategija. 39% ispitanika (N=68) uvijek primjenjuje različite postupke kako bi provjerili razumijevanje teksta, 29% ispitanika (N=51) često, 20% ispitanika (N=35) ponekad, 6% ispitanika (N=11) rijetko i 5% ispitanika (N=9) nikad ne primjenjuje različite strategije popravljavanja razumijevanja teksta.

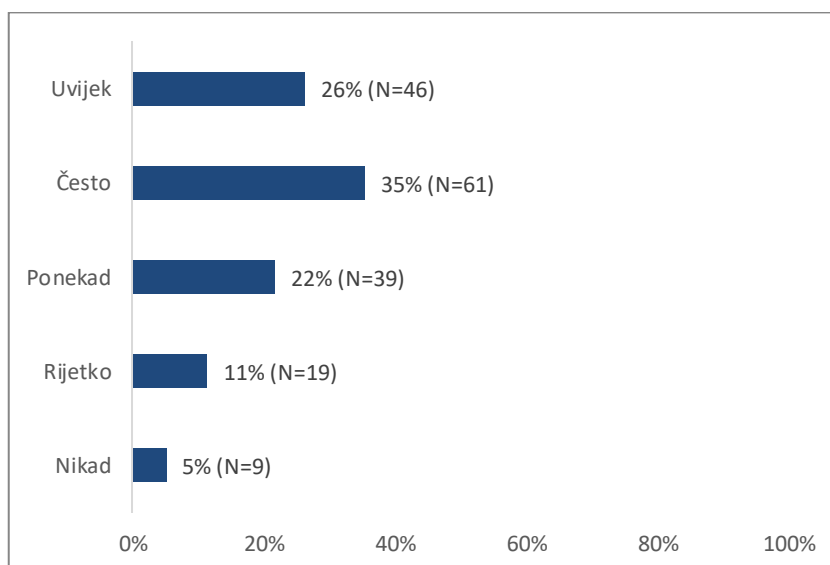
Grafički prikaz 36.



Sposobnost uočavanja glavne ideje teksta

Posljednja dva pitanja iz druge skupine pitanja ovog upitnika ispituju upotrebu kognitivnih strategija. Ovim pitanjem ispituje se uočavaju li učenici glavnu ideju, odnosno bit teksta koji čitaju. 26% ispitanika (N=46) uvijek uočava glavnu ideju, 35% ispitanika (N=61) često, 22% ispitanika (N=39) ponekad, 11% ispitanika (N=19) rijetko, a 5% (N=9) ispitanika nikad ne uočava glavnu ideju teksta.

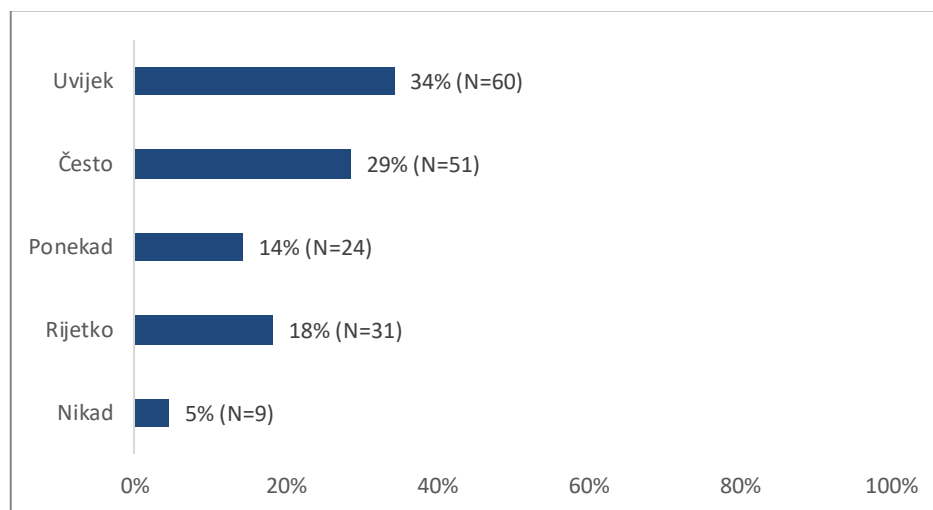
Grafički prikaz 37.



Sposobnost raspoznavanja žanra teksta koji se čita

Ovim pitanjem ispituje se osvještavaju li ispitanici kojeg je žanra tekst koji čitaju. 34% ispitanika (N=60) uvijek raspoznaje žanr teksta koji čita, 29% ispitanika (N=51) često, 14% ispitanika (N=24) ponekad, 18% ispitanika (N=31) rijetko i 5% ispitanika (N=9) smatra da nikad ne raspoznaje žanr teksta koji čita.

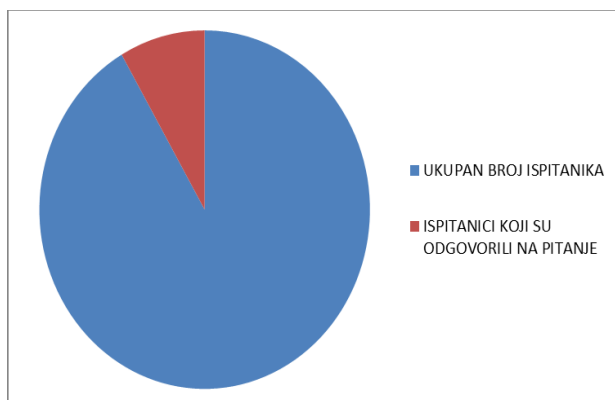
Grafički prikaz 38.



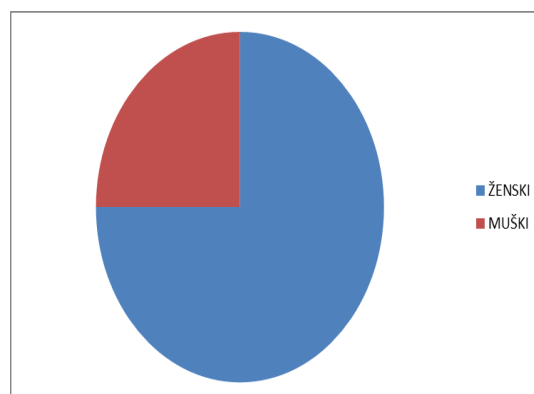
Ako činiš još nešto dok čitaš književne tekstove, a što u anketi nije navedeno, dopiši.

Posljednje pitanje u upitniku o upotrebi kognitivnih i metakognitivnih strategija čitanja je otvoreno pitanje koje zahtijeva od ispitanika da ispišu sve one postupke i strategije koje čine za vrijeme čitanja, a koje u upitniku nisu navedene. Očekivano, jako mali broj ispitanika (9% ispitanika) dopisao je svoj odgovor.

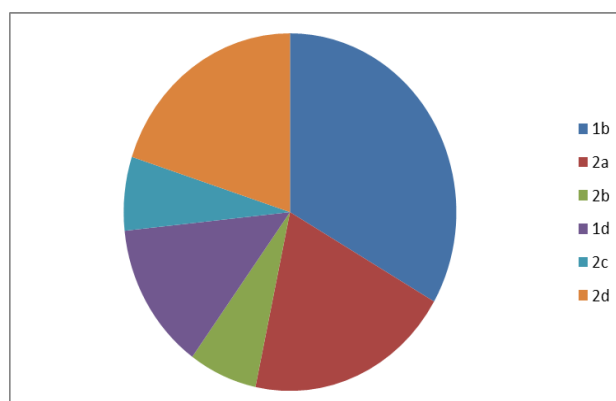
Grafički prikaz 39.



Grafički prikaz 40.



Grafički prikaz 41.



Odgovore i komentare na upit *Ako činiš još nešto dok čitaš književne tekstove, a što u anketi nije navedeno, dopiši.* prikazat ćemo u sljedećoj tablici:

Tablica 3. Prikaz odgovora na posljednje pitanje u upitniku

<i>Ako je tekst na hrvatskom, određene dijelove prevodim na engleski kako bih ih lakše razumjela.</i>
<i>Kako bih bolje zapamtio tekst nakon svakog ulomka prepričam nekoj osobi što se dogodilo.</i>
<i>Zaokružim bitne stranice ako je riječ o lektiri, a ako je obična knjiga zaokružim one koje mi se čine najzanimljivijima.</i>
<i>Ne čitam knjige, ali provodim dosta vremena na mobitelu pa usput pročitam nešto što me zanima.</i>
<i>Uživam u djelu. Volim čitati, ali ne analiziram djela koja čitam kao da su lektira.</i>
<i>Često potražim nešto o autoru.</i>
<i>Uvijek ponovno čitam dijelove koje nisam zapamtila.</i>
<i>Označavam citate koji mi se svide.</i>
<i>Najviše volim pronalaziti sličnosti između djela koja čitam, ali i pronalaziti mudre izreke koje mi pomažu u svakodnevnom životu.</i>
<i>Zamislim sebe kao lika u djelu te se tako bolje uživim.</i>

<i>Slušam glazbu.</i>
<i>Ako mi je knjiga zanimljiva ne prestajem ju čitati dok ne dođem do kraja knjige.</i>
<i>Zabilježim stranice na kojima su važni citati i općenito važne stvari.</i>
<i>Ponekad razmišljam kako bi bilo da je lik drukčije postupio u nekim situacijama te pokušavam zamisliti tu situaciju u stvarnom životu.</i>
<i>Istražujem na internetu o vremenu o kojem knjiga govori i o vremenu u kojem je knjiga napisana, istražujem i način života tog vremena o kojem knjiga govori.</i>
<i>Dok čitam, slušam glazbu.</i>

Iz napisanih odgovora uočavamo da se jedan ispitanik koristi strategijom prevođenja kako bi si olakšao razumijevanje, drugi pak navodi strategiju prepričavanja. Trojica ispitanika napisala su kako se koriste strategijom označavanja i bilježenja bitnih informacija i citata (premda dobiveni rezultati pokazuju da je upravo bilježenje bitnih informacija strategija kojom se ispitanici rijetko koriste). Dvojica ispitanika navode kako tijekom čitanja slušaju glazbu što nas navodi na zaključak kako čitanje povezuju s opuštanjem i odmorom. Druga dvojica ispitanika navode kako često potraže više podataka o knjizi, odnosno o autoru knjige koju čitaju. Jedan ispitanik navodi kako zamisli sebe kao lika iz knjige te jedan ispitanik navodi kako se koristi strategijom pravljenja predodžbi o reakcijama nekog lika iz knjige koju čita.

TABLICA 4. Skupni prikaz dobivenih rezultata upotrebe kognitivnih i metakognitivnih strategija čitanja s prosječnom vrijednosti rezultata

TIP STRATEGIJE	STRATEGIJA	Nikad	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek	PROSJEČNA VRIJEDNOST
KOGNITIVNE STRATEGIJE	Povezujem tekst koji čitam sa svojim znanjem o temi.	14%	17%	29%	25%	15%	3,10
	Kada neku riječ iz teksta ne razumijem, njezino značenje tumačim prema kontekstu.	9%	9%	22%	37%	23%	3,60
	Nove informacije pokušavam izreći svojim riječima kako bih ih lakše zapamtio/la.	13%	17	20%	27%	23%	3,30
	Kada neku riječ ili frazu iz teksta ne razumijem, tražim u rječniku značenje riječi ili fraze.	27%	22%	27%	13%	11%	2,60
	Dok čitam, podcrtavam dijelove teksta koje smatram važnima.	30%	18%	19%	19%	14%	2,70
	Dok čitam, radim bilješke o tekstu koji čitam.	29%	21%	23%	18%	10%	2,60
	Nakon čitanja napravim sažetak pročitano.	28%	20%	23%	15%	14%	2,70
	Donosim vlastite zaključke o tekstu koji čitam.	6%	9%	20%	35%	30%	3,70
	Kada nađem na poteškoće u čitanju, primjenjujem različite postupke (prilagodim brzinu čitanja, ponovno pročitam dio koji ne razumijem, analiziram problematični dio teksta) kako bih popravio/popravila razumijevanje teksta koji čitam.	5%	6%	20%	29%	39%	3,90
	Uočavam glavnu ideju teksta koji čitam.	5%	11%	22%	35%	26%	3,70
	Raspoznajem kojem žanru pripada tekst koji čitam.	5%	18%	14%	29%	34%	3,70
METAKOGNITIVNE STRATEGIJE	Prije čitanja uvijek postavim cilj čitanja.	44%	18%	18%	11%	8%	2,20
	Planiram tijek svog čitanja, tj. odredim koliko i što ću pročitati u određenom vremenu.	21%	23%	19%	18%	18%	2,90
	Naslov i slike služe mi kako bih predvidio/predvidjela sadržaj teksta koji ću čitati.	14%	14%	31%	26%	15%	3,10
	Prije čitanja postavim si pitanja na koja bih volio/voljela pronaći odgovore u tekstu.	56%	21%	14%	8%	1%	1,80
	Dok čitam, postavljam samom/samoj sebi pitanja o tekstu koji čitam.	26%	27%	21%	15%	11%	2,60
	Pozornost usmjeravam na nove informacije iz teksta.	9%	20%	30%	27%	14%	3,20
	Ako mi neki dio teksta nije jasan, ponovno ga pročitam.	5%	10%	10%	24%	52%	4,10
	Sposoban/Sposobna sam prilagođavati brzinu vlastitog čitanja.	3%	7%	17%	28%	45%	4,10
	Dok čitam, pokušavam pronaći odgovore na pitanja koja sam postavio/postavila prije čitanja teksta.	42%	21%	21%	9%	7%	2,20

4.5. Rasprava

U istraživanju provedenom za potrebe pisanja ovog diplomskog rada sudjelovalo je sto sedamdeset i pet ispitanika, od toga sto trideset i jedna ispitanica i četrdeset i četiri ispitanika. Istraživanje je provedeno metodom upitnika u dvjema zagrebačkim srednjim školama, XII. gimnaziji i Školi za medicinske sestre (Vinogradska). S obzirom na to da je istraživanje provedeno u svega dvije škole, jednoj gimnaziji i jednoj strukovnoj školi, dobiveni podaci ne bi se trebali promatrati kao mjerodavan opis svih ostalih gimnazija i strukovnih škola.

U ovom ćemo poglavlju pokušati odgovoriti na postavljena istraživačka pitanja te ćemo na temelju dobivenih rezultata pokušati ustanoviti koje su hipoteze potvrđene. Nastojali smo ispitati razlikuje li se upotreba kognitivnih i metakognitivnih strategija čitanja ispitanika i ispitanica. Osim toga, zanimalo nas je koriste li se češće strategijama čitanja učenici i učenice koje češće čitaju književne i druge vrste tekstova, ali i postoji li razlika u upotrebi strategija čitanja učenika i učenica gimnazijskog i strukovnog programa. Nastojali smo ustanoviti razlike u korištenju strategija čitanja učenika i učenica prvih i drugih razreda srednjih škola. Ujedno smo nastojali ispitati vezu između zaključnih ocjena iz hrvatskog i stranog (engleskog) jezika u osmom razredu osnovne škole i prvom razredu srednje škole s upotrebom strategija čitanja. Analizom rezultata potvrdili smo neke od prvotno postavljenih hipoteza. Naša prvotna hipoteza bila je da postoje razlike u upotrebi strategija čitanja učenika i učenica. Navedena se hipoteza ovim istraživanjem potvrdila. Naime, postoje razlike u upotrebi strategija čitanja učenika i učenica srednjih škola gimnazijskog i strukovnog programa te smo uočili da se učenice češće koriste ispitivanim kognitivnim i metakognitivnim strategijama čitanja. Zapazili smo da se učenici koji imaju zaključne ocjene vrlo dobar (4) i odličan (5) iz Hrvatskog jezika češće koriste strategijama čitanja. No, analizirajući vezu zaključnih ocjena iz Engleskog jezika i upotrebe strategija čitanja nismo uočili značajne razlike jer je vjerojatno kod takvih čitatelja čitanje naprosto u većoj mjeri automatizirano, odnosno rjeđe osvješćuju tehnike kojima se služe jer i čitaju bolje. Naša druga hipoteza kaže da se učenici i učenice drugog razreda češće koriste strategijama čitanja od učenika i učenica prvih razreda srednjih škola. Smatrali smo da će zbog toga što učenici i učenice drugih razreda imaju veće čitateljsko iskustvo imati i bolje rezultate u našem istraživanju. Međutim, značajnije razlike u upotrebi kognitivnih i metakognitivnih strategija čitanja učenika i učenica prvog razreda u odnosu na učenike i učenice drugog razreda nismo uočili. Vjerojatno bi postojala značajnija razlika u rezultatima da se provodi poučavanje strategijskom čitanju u hrvatskoj nastavnoj praksi. Naša je sljedeća hipoteza: „Učenici i učenice

koji češće čitaju češće se koriste strategijama čitanja“. Naime, ovim je istraživanje ispitana nova, mlada generacija čitatelja koja dosta svog slobodnog vremena provodi služeći se modernom tehnologijom, mobitelima, tabletima i računalima na kojima imaju dostupna mrežna izdanja novina i novinskih članaka. Upravo smo zbog toga smatrali kako će se učenici i učenice izjasniti da češće čitaju novine i internetska novinska izdanja. Dobiveni rezultati pokazali su da učenici većinom rijetko čitaju književne i druge vrste tekstova, ali i novine i internetska novinska izdanja. Međutim, navedena se hipoteza ovim istraživanjem potvrdila. Dakle, naše istraživanje je pokazalo da učenici i učenice koji češće čitaju ujedno češće koriste kognitivne i metakognitivne strategije čitanja. Naša posljednja hipoteza bila je da učenici i učenice XII. gimnazije češće upotrebljavaju strategije čitanja u odnosu na učenike i učenice Škole za medicinske sestre (Vinogradska). Međutim ta se hipoteza nije potvrdila. Naime, učenici i učenice Škole za medicinske sestre (Vinogradska) ostvarili su bolje rezultate. Smatrali smo da će učenici gimnazijskog programa zbog toga što imaju veći broj obveznih lektirnih naslova za pročitati od učenika strukovnog programa Škole za medicinske sestre (Vinogradska) ostvariti i bolje rezultate u ovom istraživanju. Unatoč tome što razlika između učenika i učenica dvaju navedenih škola postoji treba napomenuti kako je ta razlika mala, a zbog veličine uzorka, možda je se može objasniti i načinom poučavanja nastavnika.

U ovom istraživanju najviše se ispitanika izjasnilo da nikad ne radi bilješke dok čitaju, njih čak 29%, a taj se podatak podudara s istraživanjem koje je provela Alinčić 2016. godine u četvrtim razredima I. gimnazije u Zagrebu. Samo 14% ispitanika izjasnilo se da ne podcrtava bitne dijelove teksta koji čitaju te je i taj podatak također podudaran s rezultatima istraživanja autorice Alinčić. Smatra se kako su učenice uzornije i marljivije te stoga češće i redovitije čitaju lektire, ali i češće posežu za knjigom u slobodno vrijeme, što je potvrđeno u istraživanjima autora Sheorey i Mokhtari iz 2001., Poole iz 2005. i Mikulec iz 2016. godine. Naime, navedeni su autori u svojim istraživanjima došli do zaključka da se učenice češće koriste strategijama čitanja, a u našem smo istraživanju došli do istih rezultata. Petrović je 2016. godine provela istraživanje u trima zagrebačkim srednjim školama: općoj gimnaziji, jezičnoj gimnaziji te Upravnoj školi Zagreb u kojem je potvrdila tvrdnju da učenice u prosjeku više čitaju od učenika, a navedeno se potvrdilo i u rezultatima našeg istraživanja. Valja napomenuti da je broj ženskih ispitanika koji su sudjelovali u našem istraživanju znatno veći od broja muških ispitanika.

Mikulec je istraživala strategije čitanja upitnikom SORSH te je tako ispitala koje strategije čitanja studenti Učiteljskog fakulteta rabe pri čitanju tekstova na materinskom, hrvatskom jeziku. Autorica je na temelju dobivenih podataka ustvrdila da se učestalo rabe strategije

podvlačenja ili zaokruživanja podataka u tekstu ($M=4,13$) te strategija parafraziranja u svrhu boljeg razumijevanja pročitano (= $3,80$). Naše istraživanje pokazalo je trend niže upotrebe strategije podcrtavanja važnih dijelova teksta, a tu tvrdnju potkrjepljujemo prosječnom vrijednosti upotrebe navedene strategije koji iznosi 2,7. Međutim, i naši rezultati pokazuju čestu upotrebu parafraziranja, odnosno izricanja novih informacija svojim riječima u svrhu boljeg zapamćivanja te je njihova prosječna vrijednost 3,3. Mikulec je ujedno zabilježila i nisku upotrebu strategije postavljanja pitanja na koja se želi pronaći odgovor u tekstu ($M=3,10$), a sličnu tendenciju pokazuju i naši ispitanici. Uočavamo da se ispitanici izjašnjavaju kako češće koriste kognitivne strategije čitanja. Rezultati našeg istraživanja pokazali su trend umjerene upotrebe kognitivnih i metakognitivnih strategija čitanja. Istraživanje koje je provela Pereira Rojas na Sveučilištu u Madridu na uzorku od dvadeset studenata koristeći upitnik CELI²⁵ pokazalo je trend srednje upotrebe strategija čitanja što su rezultati slični rezultatima našeg istraživanja s učenicima srednjih škola.

Unatoč tome što su se ispitanici izjasnili kako rijetko čitaju književne tekstove, ali i novine i internetska novinska izdanja rezultati istraživanja pokazuju da ispitanici u određenoj mjeri koriste ispitivane kognitivne i metakognitivne strategije čitanja. Kao što smo već naglasili, nije nas začudila činjenica da ispitanici ne vole koristiti strategije pravljenja bilješki, bilježenja bitnih informacija i sažetaka jer su im to omraženi postupci u procesu čitanja lektire. Ipak, u zadnjem otvorenom pitanju nekolicina učenika izrazila je naviku bilježenja citata i mudrih izreka. Dobiveni rezultati pokazuju da su strategije čitanja kojima se ispitanici češće koriste: tumačenje nepoznate riječi prema kontekstu, ponovno čitanje radi bolje shvaćanja, kontroliranje brzine čitanja, donošenje vlastitih zaključaka o tekstu koji se čita, uočavanje glavne ideje teksta koji se čita, primjena različitih postupaka (prilagodba brzine čitanja, ponovno čitanje, analiziranje problematičnog dijela teksta i sl.) kada se naiđe na poteškoće u čitanju. U današnje vrijeme često se govori o tome da se uopće ne čita ili da se ne čita dovoljno. U našem su istraživanju učenici istaknuli da čitaju rijetko. Naše istraživanje pokazuje umjereni trend korištenja kognitivnih i metakognitivnih strategija čitanja te smatramo kako treba više promovirati čitanje i osvijestiti upotrebu strategija čitanja koje olakšavaju sam proces čitanja. Istaknuli smo već kako se u nastavi Hrvatskog jezika strategije poučavaju samo iznimno i to zasad isključivo ovisi o nastavniku. Upravo se taj aspekt treba promijeniti. Naime, izravnim bi se poučavanjem strategijama čitanja vjerojatno utjecalo na njihovu veću zastupljenost u čitateljskoj tehnici

²⁵ Cuestionario de estrategias de lectura en ingles. Adaptirano izdanje upitnika SORS Mokhtaria i Sheoreya te prilagođeno studentima kojima je materinski jezik (većinom) španjolski.

učenika. Valja spomenuti da se postojeća malobrojna istraživanja mogu upotrijebiti kao svojevrsne smjernice u implementaciji strategijskog pristupa čitanju u nastavi Hrvatskog jezika. Nadamo se kako će se to doista započeti s poučavanjem strategijskom čitanju nakon provođenja kurikularne reforme u obrazovanju.

5. Zaključak

U teorijskom osvrtu nastojali smo prikazati kompleksnost vještine čitanja koja obuhvaća različite procese od prepoznavanja abecednog koda do psiholoških i mentalnih procesa koji vode k oblikovanju značenja. Vještina čitanja potrebna nam je za funkcioniranje u svakodnevnom životu i gotovo da ne možemo zamisliti dan bez čitanja. S obzirom na to da vještina čitanja nije samo puko dekodiranje slova, već iziskuje oblikovanje značenja važno je ukazati na strategije koje se koriste prije, tijekom i poslije čitanja, a pridonose kvalitetnijem razumijevanju teksta koji se čita. Ukazali smo na činjenicu da su strategije pojam koji se može definirati na različite načine. Autori su složni da je riječ o tehnikama ili postupcima koji pospješuju čitanje. Sama zastupljenost različitih strategija čitanja razlikuje uspješne od manje uspješnih čitatelja, a učenje i, na neki način, promoviranje čitanja odvija se najvećim dijelom na nastavi Hrvatskog jezika. Važnost svladavanja čitanja s razumijevanjem je velika jer ono omogućava uspješnost u ostalim nastavnim predmetima.

Proveli smo istraživanje metodom upitnika u dvjema zagrebačkim srednjim školama, XII. gimnaziji i Školi za medicinske sestre (Vinogradska). Sudjelovalo je sto sedamdeset i pet učenika prvih i drugih razreda navedenih škola. Cilj našeg istraživanja bio je ispitati upotrebu kognitivnih i metakognitivnih strategija čitanja. Dobiveni rezultati istraživanja pokazali su kako postoji umjereni trend upotrebe strategija čitanja s tim da su se ispitanici izjasnili da češće upotrebljavaju kognitivne strategije čitanja. Metakognitivne strategije se u većoj mjeri osvješćuju u izravnom poučavanju strategijskom čitanju, dok su kognitivne vezane uz vještinu čitanja. Stoga je ovo očekivani rezultat. Ispitanici su se izjasnili da rijetko čitaju književnu literaturu, ali i novine i internetska novinska izdanja. Obradom rezultata uočili smo kako učenice čitaju više nego učenici te se češće koriste kognitivnim i metakognitivnim strategijama čitanja. No, naglasit ćemo kako je u našem istraživanju sudjelovao znatno veći broj djevojčica. Rezultati su pokazali i da se učenici Škole za medicinske sestre (Vinogradska) češće koriste strategijama čitanja nego što to čine učenici XII. gimnazije. Istaknuli smo da je razlika malena, no ipak postoji.

Željeli smo ukazati na važnost čitanja kao vještine nužne za funkcioniranje u svakodnevnom životu te vještine nužne za napredovanje u akademskom i poslovnom svijetu. Upravo zato smatramo da se strategijama čitanja treba pridati veća pozornost u obrazovanju jer su strategije te koje omogućuju uspješnije čitanje. Prevladava mišljenje da se danas premalo

čita. Međutim, istraživanje koje je početkom ove godine provela Agencija za istraživanje tržišta GfK²⁶ pokazalo je da je broj stanovnika u Hrvatskoj koji čita u porastu (makar ima i onih koje knjiga ne zanima) što pruža nadu za daljnje bavljenje vještinom čitanja.

²⁶ Agencija za istraživanje tržišta GfK u ožujku 2018. godine provela je terensko istraživanje o tržištu knjiga na uzorku od tisuću ispitanika starijih od 15 godina na traženje zajednice nakladnika i knjižara, a uz financijsku potporu Ministarstva kulture RH i Hrvatske gospodarske komore (više na: <https://www.jutarnji.hr/kultura/knjizevnost/istrazivanje-sve-vise-citamo-ali-raste-broj-onih-koje-knjiga-ne-zanima/7276857/>).

6. Literatura

Alinčić, Dajana. 2016. *Stavovi o lektiri i čitalačke navike srednjoškolaca*: diplomski rad. Filozofski fakultet, Zagreb.

Božinović, Nikolina; Perić, Barbara. 2012. Uporaba strategija učenja u odnosu na znanje i razinu učenja stranoga jezika. *Metodički ogledi*.

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

Ćavar, Ana. 2017. *Konteksti čitanja: razumijevanje i sociokulturno*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Čudina-Obradović, Mira. 1995. *Igrom do čitanja: Igre i aktivnosti za razvijanje vještine čitanja u djece od 3. do 10. godine života*. Zagreb: Školska knjiga.

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

Dehaene, Stanislas. 2013. *Čitanje u mozgu: znanost i evolucija ljudskog izuma*. Zagreb: Algoritam.

Fernández López, S. 2008. «Las estrategias de aprendizaje». Lara Casado, V. (coord.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) - lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Grabe, William; Stoller, Fredrick L. 2002. *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education.

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

Jelaska, Zrinka. 2005. Jezik, komunikacija i sposobnosti: nazivi i bliskoznačnice. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, Vol.52 No.4. Dostupno na:

<https://hrcak.srce.hr/15984> (10. 8.2018.)

Jelić, Andrea-Beata. 2004. Vještina čitanja na stranom jeziku: teorijska ishodišta. *Strani jezici*, 33 (1-2), 19-33.

Jelić, Andrea-Beata. 2007. *Uloga čitanja u usvajanju vokabulara francuskoga kao stranog jezika*: doktorska disertacija. Filozofski fakultet, Zagreb.

Juričić Devčić, Marija. 2016. Kognitivni, metakognitivni i motivacijski aspekti rješavanja matematičkih problema. U: 11. međunarodna balkanska konferencija obrazovanja i znanosti BUDUĆNOST OBRAZOVANJA I OBRAZOVANJE ZA BUDUĆNOST - KNJIGA SAŽETAKA.

Lukica, Ivana. 2017. *Učinak poučavanja strategija čitanja na čitanje s razumijevanjem u pravnom engleskom kao stranom jeziku struke*: doktorska disertacija. Filozofski fakultet, Zagreb.

Kolić-Vehovec, Svjetlana; Bajšanski, Igor. 2006. Dobne i spolne razlike u nekim vidovima metakognicije i razumijevanja pri čitanju. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, Vol.15 No.6 (86).

Kolić-Vehovec, Svjetlana. 2003. Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol.39 No.1.

Kolić-Vehovec, Svjetlana. 2013. Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja (Cognitive and metacognitive aspects of reading). U: *Čitanje za školu i život* / Mićanić, Miroslav. Zagreb : Agencija za odgoj i obrazovanje, 23–32.

Manguel, Alberto. 2001. *Povijest čitanja*. Zagreb: Prometej

Mikulec, Alenka. 2016. *Strategije čitanja akademskih tekstova na hrvatskome i engleskome jeziku*: doktorska disertacija. Filozofski fakultet, Zagreb.

Oyetuinji, Christianah. 2013. Does reading strategy instruction improve students' comprehension?. *Per Linguam, A journal of Language Learning* Vol. 29.

Pereira Rojas, Silvia Ines. 2016. Metacognitive awareness and reading comprehension in a pro-CLIL university setting. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol.21, n.1, pp.81–97.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-34322016000100006

(10. 5. 2018.)

Petrović, Ines. 2016. *Učenički stavovi o lektiri: čitateljske navike, recepcija lektirnih djela i odnos prema nastavi lektire zagrebačkih srednjoškolaca*: diplomski rad. Filozofski fakultet, Zagreb.

Poole, Alex. 2009. The Reading Strategies Used by Male and Female Colombian University Students. Western Kentucky University. Dostupno na:
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10539/36781> (10. 5. 2018.)

Pšihista, Ružica. 2013. O književnosti kroz dimenziju čitanja/hranjenja. U: *Čitanje za školu i život*, IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskog jezika, Zbornik radova/ Grubišić Belina, Linda; Zadavec, Tamara (ur.). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Ramírez Salguero, María Inmaculada. 2001. Las Estrategias de aprendizaje. *Eúphoros*, ISSN 1575-0205, N°. 3.

Rodríguez Ruíz, M.; E. García-Merás García. 2005. Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista iberoamericana de educación*, Vol. 36, N°.4.

Rončević Zubković, Barbara. 2011. Vještina čitanja u ranoj adolescenciji: profili učenika. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, Vol.20 No.1.

Rosandić, D. 2005. *Metodika književnog odgoja: (temeljci metodičkknjiževne enciklopedije)*. Zagreb: Školska knjiga.

Santiago Galvis, Álvaro William; Castillo Perilla, Myriam Cecilia i Luz Morales, Dora. 2007. Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios* No. 26.

Slavić, Dean. 2011. *Peljar za tumače: književnost u nastavi*. Zagreb: Profil international, str. 69–72.

Spearritt, Donald. 1972. Identification of sub-skills of reading comprehension by maximum likelihood factor analysis. New Jersey: Educational Testing Service Princeton.

Težak, Stjepko. 1996. *Teorija i praksa nastave hrvatskog jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.

Šamo, Renata. 2007. Strategijski pristup učenju na primjeru usvajanja vještine čitanja. *Napredak : časopis za pedagojsku teoriju i praksu*.

Šamo, Renata. 2014. *Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja*. Učiteljski fakultet, Zagreb.

Vijeće Europe (2005) *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.

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

Zhussupovaa, Roza; Kazbekovab, Meruyert. 2016. Metacognitive strategies as points in teaching reading comprehension. València, Spain: 2nd International Conference on Higher Education Advances. Dostupno na:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816310175> [pregled 12. 5. 2018.].

Weiss, Timothy. 2006. "Orality and the Reader: Cultural and Transcultural Elements in Achebe's *Girls at War*", *Journal of the Short Story in English*, 47, str. 177–191. Dostupno na:

<https://journals.openedition.org/jsse/807#quotation> [pregled 18. 6. 2018.].

Internetski izvori:

Čitanje. Hrvatska enciklopedija. Mrežno izdanje Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, cop. 2013.

<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=13429> [pregled 21. 3. 2018]

Državni zavod za statistiku.

https://www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/results/htm/h01_01_33/H01_01_33.html

[pregled 21. 3. 2018].

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, 2011. Dostupno na:

http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf [pregled 21. 4. 2018.]

Nastavni program za gimnazije. Dostupno na:

http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/hrvatski.pdf [pregled 21. 4. 2018.].

Nastavni program za četverogodišnje strukovne škole. Dostupno na:

http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/strukovne/hrvatski-4-4-3-3.pdf [preled 21. 4. 2018.]

Popis lektira za srednje škole. Dostupno na:

<http://www.kgz.hr/hr/za-djecu-i-mlade/lektira/1617> [pregled 22. 4. 2018.].

Upitnik. Hrvatska enciklopedija. Mrežno izdanje Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, cop. 2013.

<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=63265> [pregled 28. 5. 2018.].

Strategija. Hrvatska enciklopedija. Mrežno izdanje Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, cop. 2013.

<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=58330> [pregled 22. 4. 2018.].

Poučavanje čitanja u Europi: Konteksti, politike i prakse. Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu (EACEA P9 Eurydice), Mreža Eurydice, Bruxelles, 2011.
Dostupno na:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130HR.pdf [pregled 30. 4. 2018.].

Sve više čitamo, ali raste broj onih koje knjiga ne zanima. Dostupno na:

<https://www.jutarnji.hr/kultura/knjizevnost/istrazivanje-sve-vise-citamo-ali-raste-broj-onih-koje-knjiga-ne-zanima/7276857/> [pregled 15. 6. 2018.].

7. Prilozi

7.1. Prilog 1

Popis lektira za četverogodišnje strukovne škole za 1. i 2. razred (preuzet sa internetske stranice Knjižnica grada Zagreba)

1. RAZRED

1. Homer: ILIJADA, pjevanje I. i XVI.
2. Ivana Brlić-Mažuranić: REGOČ
3. George Orwell, ŽIVOTINJSKA FARMA ili Milan Kundera: ŠALA
4. Slavko Kolar: BREZA ili Mile Budak: OPANCI DIDA VIDURINE
5. Vjekoslav Kaleb: GOST
6. Nenad Brixxy: MRTVACIMA ULAZ ZABRANJEN ili Marija Jurić Zagorka: GRIČKA VJEŠTICA
7. Sofoklo: ANTIGONA
8. Marin Držić: SKUP
9. Biblija: Knjiga Postanka, Knjiga Izlaska, Judita, Psalmi, (izbor) i Evanđelje po Ivanu
10. Homer: ODISEJA (pjevanja I., XIX., XXI.)
11. Eshil: OKOVANI PROMETEJ
12. Plaut: ŠKRTAC
13. Dante Alighieri: BOŽANSTVENA KOMEDIJA (Pakao, I.-V.)
14. Francesco Petrarca: KANCONIJER (I., III., V., XIII., LXL, CVI.)
15. Giovanni Boccaccio: DECAMERON (Uvod; 1. dan 1. novela; 2. dan 3. novela; 10. dan 5. novela)
16. Marko Marulić, DAVIDIJADA (1. pjevanje; stih 1-11, stih 140-160)

2. RAZRED

1. Miguel Cervantes de Saavedra: DON QUIJOTE (ulomci)
2. William Shakespeare: HAMLET
3. Marko Marulić: JUDITA
4. Petar Zoranić: PLANINE (Otkuda bura ishodi i zač se zove ili Zač se grad Nin zove i gdo ga najpri sazida i Perivoj od Slave i v njem vile)
5. Petar Hektorović: RIBANJE I RIBARSKO PRIGOVARANJE (Parvi dan, stih 1-20,497-508; Drugi dan, stih 595-685; Treti dan, stih 1510-1532)
6. Marin Držić: DUNDO MAROJE
7. Ivan Gundulić: SUZE SINA RAZMETNOGA, DUBRAVKA i OSMAN (I., 1-36; IV.,345-432; VII.,269-308; VII.,269-308; VIII., 569-592; IX.,321-408; XI.,1-184; XX.,289-376)
8. Moliere: MIZANTROP ili UMIŠLJENI BOLESNIK
9. Johann W. Goethe: PATNJE MLADOG WERTHERA
10. F. Schiller: RAZBOJNICI
11. George G. Byron: PUTOVANJE CHILDEA HAROLDA (ulomak)
12. Edgar Allan Poe: GAVRAN i UBOJSTVA U ULICI MORGUE
13. Ivan Mažuranić: SMRT SMAIL-AGE ČENGIĆA (Harač i Kob)

7.2. Prilog 2

Popis lektira za gimnazije za 1. i 2. razred (preuzet sa internetske stranice Knjižnica grada Zagreba)

1. RAZRED

1. Homer: ILIJADA, pjevanje I, VI., XVI., XVIII., XXIV. (ep)
2. Ezop, Ivan Andrejevič Krilov ili Jean de la Fontaine: BASNE (po izboru)
3. Hans Christian Andersen: CAREVO NOVO RUHO ili
4. Ivana Brlić - Mažuranić: KAKO JE POTJEH TRAŽIO ISTINU
5. August Šenoa: ZLATAROVO ZLATO
6. Jerome David Salinger: LOVAC U ŽITU
7. Vjenceslav Novak: U GLIB
8. Mile Budak: OPANCI DIDA VIDURINE
9. Antun Gustav Matoš: CVIJET S RASKRŠĆA
10. Vjekoslav Kaleb: GOST
11. Pavao Pavličić: DOBRI DUH ZAGREBA
12. Sofoklo: ANTIGONA (priča po izboru)
13. Ivo Vojnović: EKVINOCIJO
14. Biblija: Knjiga Postanka, Knjiga Izlaska, Judita, Pjesma nad pjesmama, Psalmi, Evanđelje po Ivanu
15. Homer: ODISEJA (pjevanje I., XIX., XXI.)
16. Eshil: OKOVANI PROMETEJ
17. Sofoklo: KRALJ EDIP
18. Euripid: ELEKTRA

19. Plaut: TVRDICA (Škrtac)
20. Vergilije: ENEIDA, pjevanje II. i IV.
21. Ovidije: METAMORFOZE (Piram i Tizba, IV. knj.)
22. Višnja Stahuljak: SJEĆANJA

2. RAZRED

1. Dante Alighieri: BOŽANSKA KOMEDIJA (Pakao, I.-V.)
2. Francesco Petrarca: KANCONIJER (L, III., V., XIII., LXL, CVI., CCCLX., CCCLXIV.)
3. Giovanni Boccaccio: DECAMERON (Uvod; 1. dan 1. novela; 2. dan 3. novela; 10. dan 5. ili 6. novela)
4. Marko Marulić: DAVIDIJADA (1. pjevanje: stih 1-11 i 140-160)
5. Miguel de Cervantes: DON QUIJOTE (ulomci)
6. William Shakespeare: HAMLET i SAN IVANJSKE NOĆI
7. Marko Marulić: JUDITA
8. Hanibal Lučić: ROBINJA - Skazanje drugo, stih 685-755. (Robinja i Derenčin)
9. Petar Zoranić: PLANINE (Otkuda bura ishodi i zač se zove ili Zač se grad Nin zove i gdo ga najpri sazida - Perivoj od Slave i v njem vile)
10. Petar Hektorović: RIBANJE I RIBARSKO PRIGOVARANJE (Parvi dan, stih 1-20., 497-508.; Drugi dan, stih 595-685.; Treti dan, stih 1510-1532.)
11. Marin Držić: DUNDO MAROJE i NOVELA OD STANCA
12. Pedro Calderon de la Barca: ŽIVOT JE SAN
13. Ivan Gundulić: SUZE SINA RAZMETNOGA, DUBRAVKA i OSMAN (L, 1-36.; IV.,345-432.; VII.,269-308.; VIII., 569-592.; IX.,321-408.; XI., 1-184.;XX.,289-376.)

14. Pierre Comeille: CID
15. Jean Racine: FEDRA
16. Jean Baptiste Poquelin Moliere: ŠKRTAC
17. Carlo Goldoni: GOSTIONIČARKA MIRANDOLINA
18. JohannW.Goethe: PATNJE MLADOG WERTHERA i FAUST
19. Friedrich Schiller: RAZBOJNICI
20. George G. Byron: PUTOVANJE CHILDEA HAROLDA (ulomak)
21. Edgar Allan Poe: GAVRAN i CRNI MAČAK
22. Aleksandar S. Puškin: EVGENIJ ONJEGIN
23. Mihail J. Ljermontov: JUNAK NAŠEG DOBA
24. France Prešeren: SONETNI VIJENAC

7.3. Prilog 3

Upitnik o upotrebi strategija čitanja

Ovim upitnikom želimo ispitati vašu upotrebu strategija čitanja književnih tekstova. Upitnik je izrađen za potrebe pisanja diplomskog rada na Odsjeku za kroatistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Upitnik je anonimn i sadržava 31 pitanje. Molimo vas da pažljivo pročitate sve tvrdnje i da iskreno odgovorite na pitanja. Hvala!

ŠKOLA: _____

SPOL: muški ženski

GODINA ROĐENJA: _____

ZAKLJUČNA OCJENA IZ HRVATSKOG JEZIKA U 8. RAZREDU OŠ: _____

ZAKLJUČNA OCJENA IZ HRVATSKOG JEZIKA U 1. RAZREDU SŠ: _____

ZAKLJUČNA OCJENA IZ STRANOG JEZIKA U 8. RAZREDU OŠ: _____

ZAKLJUČNA OCJENA IZ STRANOG JEZIKA U 1. RAZREDU SŠ: _____

KOLIKO ČESTO ČITAŠ KNJIŽEVNU LITERATURU? (zaokruži svoj odgovor)

- a) svaki dan b) više puta tjedno c) više puta mjesečno d) rijetko e) nikad

KOLIKO ČESTO ČITAŠ NOVINE I INTERNETSKA NOVINSKA IZDANJA? (zaokruži svoj odgovor)

- a) svaki dan b) više puta tjedno c) više puta mjesečno d) rijetko e) nikad

KOLIKO SI KNJIGA PROČITAO/LA PROŠLE GODINE? (zaokruži svoj odgovor)

- a) nijednu b) do 3 knjige c) do 6 knjiga d) do 10 knjiga e) više od 10 knjiga

Procijeni u kojoj se mjeri slažeš sa svakom od navedenih tvrdnji prema sljedećoj skali: 1 = nikad 2 = rijetko 3 = ponekad 4 = često 5 = uvijek	Nikad	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
Prije čitanja uvijek postavim cilj čitanja.	1	2	3	4	5
Planiram tijek svog čitanja, tj. odredim koliko i što ću pročitati u određenom vremenu.	1	2	3	4	5
Naslov i slike služe mi kako bih predvidio/predvidjela sadržaj teksta koji ću čitati.	1	2	3	4	5
Prije čitanja postavim si pitanja na koja bih volio/voljela pronaći odgovore u tekstu.	1	2	3	4	5
Dok čitam, postavljam samom/samoj sebi pitanja o tekstu koji čitam.	1	2	3	4	5
Povezujem tekst koji čitam sa svojim znanjem o temi.	1	2	3	4	5
Kada neku riječ iz teksta ne razumijem, njezino značenje tumačim prema kontekstu.	1	2	3	4	5
Pozornost usmjeravam na nove informacije iz teksta.	1	2	3	4	5
Nove informacije pokušavam izreći svojim riječima kako bih ih lakše zapamtio/la.	1	2	3	4	5
Ako mi neki dio teksta nije jasan, ponovno ga pročitam.	1	2	3	4	5
Kada neku riječ ili frazu iz teksta ne razumijem, tražim u rječniku značenje riječi ili fraze.	1	2	3	4	5
Dok čitam, podcrtavam dijelove teksta koje smatram važnima.	1	2	3	4	5
Dok čitam, radim bilješke o tekstu koji čitam.	1	2	3	4	5
Sposoban/sposobna sam prilagođavati brzinu vlastitog čitanja.	1	2	3	4	5
Dok čitam, pokušavam pronaći odgovore na pitanja koja sam postavio/postavila prije čitanja teksta.	1	2	3	4	5
Nakon čitanja napravim sažetak pročitano.	1	2	3	4	5

Donosim vlastite zaključke o tekstu koji čitam.	1	2	3	4	5
Kada naiđem na poteškoće u čitanju, primjenjujem različite postupke (prilagodim brzinu čitanja, ponovno pročitam dio koji ne razumijem, analiziram problematični dio teksta) kako bih popravio/popravila razumijevanje teksta koji čitam.	1	2	3	4	5
Uočavam glavnu ideju teksta koji čitam.	1	2	3	4	5
Raspoznajem kojem žanru pripada tekst koji čitam.	1	2	3	4	5

Ako činiš još nešto dok čitaš književne tekstove, a što u anketi nije navedeno, dopiši.
