

# Reading Aloud and Interpretative Reading in Class

Elenmari Pletikos Olof and Jelena Vlašić Duić

Department of Phonetics, Faculty of Humanities and Social Sciences,  
University of Zagreb

## Abstract

*This work examines the place and importance of reading aloud in class in the framework of teaching reading skills and reading strategies. Reading aloud develops motivation for reading and improves reading fluency. Listening to and practising interpretative reading stimulate children's emotional and cognitive development, facilitate the understanding and memory of the content, and contribute to reading literacy. The aim of this paper is to examine how much time teachers devote to reading aloud in the class, how they coordinate it with reading strategies before, during and after the reading, how well teachers have learned interpretative reading and how often they use literature audio recordings. The results show that the majority of teachers (91.3%) often, i.e., one to three times a week, read aloud in class, and that the majority of teachers (80.6%) encourage pupils to read often in the classroom. The use of strategies before reading aloud is insufficient (29.6%), and literature audio recordings in teaching are used infrequently, especially by teachers with less experience, of whom one third never use them. The work suggests that in teacher interpretative reading special attention should be paid to affectivity. The paper hopes to encourage reading aloud in class by teachers, pupils and parents, as well as the use of literature audio recordings.*

**Key words:** *interpretative reading; literature audio recordings; read-aloud in class; reading literacy; reading strategies.*

## Introduction

### *Development of Reading Literacy*

At the beginning of their formal education, students learn how to master the basic reading skill – decoding, i.e. recognizing the shapes of letters, transferring them into corresponding sounds and recognizing words. This skill is only a prerequisite for the

main goal of reading, which is to understand the previously read text. In the first grade special attention should be paid to acknowledging language pre-skills which pupils have already adopted, because, depending on whether the pupils are non-readers, semi-readers or readers, there is a difference in the methodological approaches to teaching at the beginning reading level (Budinski & Kolar Billege, 2011). For most students the skill of reading becomes automatic in the first grade of primary school, while pupils with disabilities, such as dyslexia, need to spend more time on the initial skill of text decoding as well as approach it with the help of a professional speech therapist. The next stage is teaching reading strategies, which includes awareness of the type of text in question, the intention of the text and the actions before, during and after reading, which contribute to text understanding (Kolić-Vehovec, 2013, p. 27). Research on reading at school shows that school performance is directly related to the understanding of the read text (Rončević Zubković, 2008).

Reading literacy is one of the most recent, most widely used terms in the study of reading, and it can be defined as “understanding, consideration, utilization and involvement in written texts for the purpose of reaching personal goals, developing one’s own knowledge and potential, as well as active participation in society” (PISA 2009, 2010, p. 36). The results of the international research project PIRLS 2011 (Buljan Culej, 2012), which deals with reading literacy, show that Croatian fourth grade primary school pupils are among the best in the world, that is to say Croatia holds the eighth place (out of 57 countries included in the study), and is thus considerably above average. However, the results of the PISA study (PISA, 2012), which researched the levels of reading literacy in students aged 15, showed Croatia to be below average, as it holds the 35<sup>th</sup> place among the 65 participating countries. Worryingly, the data shows that 18.6% of all Croatian students perform only at the first, most basic level of reading literacy, and only 4.4% of all students perform at the highest levels of reading literacy (levels 5 and 6). Although the tasks and levels of reading literacy measured by PIRLS and PISA research differ, the performance of Croatian students indicates that ten-year-olds understand what they have read, but in the following 5 to 6 years the development of their skills of interpretation, consideration and understanding of the read text is very poor.

### ***Reading Aloud and Interpretive Reading***

Reading aloud is the most common way of mediating literary text to children, from when they are born until the point when they start reading on their own. Reading and writing are the most important skills in the beginning grades of primary school, when the pupils’ reading skill should become automatic, they should master reading aloud and reading silently, and it is considered that at the age of eight, pupils should be able to read fluently (Grosman, 2013, p. 80). The term *reading aloud* will be used in this paper as a general term for any reading where voice is used to sound a written text, and the term *interpretive reading* or *speech interpretation* for the type of reading

aloud where the speaker deliberately, by using prosodic interpretive means (such as pauses, tempo, intensity, intonation, timbre, diction, etc.) interprets the text, i.e., illustrates the meanings, emotions and attitudes towards the text and/or the audience. According to the quality of the speech interpretation criterion as written by Škarić (2003, p. 51), reading aloud can be divided into four levels: reading level, broadcasting level, minimal interpretive level, and quality interpretive level reading. At the same time, it is important to emphasize that both the reading and broadcasting level of reading aloud imply a neutral, non-engaged speaker, and that the general inclination is towards the interpretive style of reading, while quality interpretive reading is very similar to the reading of actors. In the interpretations of literary texts, Rosandić (2005, p. 178) differentiates several subtypes of reading aloud: interpretive reading, stage speech, reciting and read-through. It is reasonable to expect that not all readings done aloud in the classroom will be equally excellent and interpretive because they depend on numerous factors: being prepared, text understanding, emotional engagement, available time, class atmosphere, discipline, etc. However, the most important thing is for the teachers to be aware of the importance of their own interpretive reading and the benefit of reading aloud to children, as well as to know how to develop their own and the pupils' interpretive reading skills. The motivation for listening that is encouraged in students by speech interpretation significantly depends on the level of expressivity (Moschovaki, Meadows, & Pellegrini, 2007, p. 409) so this expressivity should be given special importance in teacher education.

Even though when we talk about reading aloud we most commonly mean reading literary texts, it should be kept in mind that all kinds of texts can be read aloud. Considering the type of text and the purpose, reading can be divided into informational and literary reading. Informational reading is a type of reading that occurs "when studying and going through the lessons for educational purposes" (Lasić-Lazić, László, & Boras, 2008, p. 8) and is used in all school subjects. Reading of literary texts, which is an integral part of literature classes, is called advanced reading, close reading or artful reading (László, 2013), and it consists of four levels of understanding: the level of language, the level of meaning, the structural level and the cultural level. The language level includes grammar, vocabulary and syntax as well as recognizing the style and poetic devices; the level of meaning requires knowledge of the basic, literal meaning and figurative meaning; the structural level refers to deciphering meaning (reading between the lines) and the cultural level requires understanding of a text within the context with other phenomena (László, 2013, p. 61).

The main task of special programmes which aim to improve literacy in schools is the mediation of *the pleasure of reading* (Stiftung Lesen, 2013), and the basic way to encourage motivation and pleasure is reading aloud. The European organization for reading promotion, EU READ, declared the year 2013 as the year of European reading aloud. That same year, under the motto: *Let us read together, let us read aloud*, the first contest in reading aloud for primary school children (grades 3 through 8) was held in

Croatian national libraries, as modelled by similar European projects. A member of the appraisal committee for this contest, Karol Visinko (2014, p. 253) places emphasis on the success of the said project, but also on the fact that it is still “overshadowed by other extracurricular activities”, meaning that it would be important to further promote reading aloud. The second contest of the same kind has already been held, while a third one has been announced and will take place in November 2015 in Sisak. Visinko (2014) asserts that the goal of this type of reading aloud is the focus on others: “(...) those who read aloud do so to include the listener in their reading and the chosen text.” In addition to all other reading aloud enticements, such as the national day of reading aloud and the contest in reading aloud, currently a German initiative is underway to include reading aloud in the UNESCO Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity (Werner, 2005).

The activity of reading aloud in the classroom is an important factor of reading motivation because there is significant correlation between students’ reading out loud in the classroom and intrinsic motivation – that is, the interest in reading and the motivational factor called “involvement and immersion in reading” (Pečjak & Košir, 2004, p. 20; Pečjak & Košir, 2008). Reading aloud is also connected with reading (in)competence as well as with extrinsic motivation, that is to say with everything that guides the reader towards the activity of reading aloud from the outside, for a certain purpose: reading is done for a good grade, to be liked by the listener, to get approval, to surpass one’s peers, etc. Encouraging and nurturing intrinsic motivation is implied, but the extrinsic aspects of motivation should not be underestimated either. The findings of the so called Matthew effect (Stanovich, 1986), according to which the students who read aloud better will likewise read more frequently and gladly, have been confirmed in a study by Pečjak and Košir (2004).

Reading aloud has an important role in developing vocabulary and text understanding (Paciga, Lisy, & Teale, 2009, p. 331), and it is also believed to be a component in reading strategies as it contributes to understanding of what has been read. Ertmer (1996, p. 92) emphasizes that pupils’ reading aloud as a regular part of every lesson is an important exercise in understanding what has been read (German, *das sinfassende Lesen*) because even in higher grades the teachers witness pupils not understanding what they have read: while reading aloud, the students read the words they do not understand incorrectly, put emphasis on the wrong part of the sentence, pause in illogical places, etc.

Methodological rules on interpretive reading aloud in the classroom (Rosandić, 2005, pp. 179-180) emphasize the importance of thorough preparation before interpretive reading, which includes marking the pauses, tempo and intonation, and certain reading manuals likewise contain written instructions, i.e. a description of the manner of reading. Emphasis is also put on the continuity of reading, the standing position and moderate gestures made during reading. Research on the attitudes of high schoolers towards speech interpretation of the text (Crnković-Nosić, 2008)

showed that students are aware of the importance of speech interpretation. As many as 90% of all students felt that a quality speech interpretation of the text has meaning because “it raises interest for the literary text and its author,” helps students to “better understand the literary text,” “enhances the emotions of the listeners,” “brings beauty to the text,” “develops the culture of speaking and listening,” etc. (Crnković-Nosić, 2008, p. 131). The students are aware of the fact that a quality speech interpretation adds value to a literary text which it does not have when read silently (72%), and every other student prefers listening to an interpreter over reading by themselves (Crnković-Nosić, 2008, p. 132).

## **Research Methods**

### ***Research Goals***

Through this paper we wish to research how often reading aloud is represented during class time, as well as to compare the frequency with which the teachers interpret literary texts by themselves, the frequency with which they include students within the reading, the frequency with which they include parents and the frequency with which they use audio recordings performed by professional speech interpreters. We would also like to examine if the teachers use text discussion as a strategy for text understanding before, during or after the reading, so as to establish the type of reading aloud which is most commonly used in Croatian schools. Our goal is also to examine the way in which the teachers perfect their abilities in speech interpretation.

### ***Sample of Subjects***

We looked for the answers to these questions through an email survey<sup>1</sup> among first to fourth grade teachers, in March 2013. A total of 206 teachers participated in the survey. The sample included teachers of all generations: the average years of experience while working at school were 18.04 years; the proportion of the younger teachers (with 0-10 years of work experience) was 26%; the proportion of the teachers with medium level experience (11-20 years of experience) was 30%; and the proportion of the teachers with the longest teaching experience (21-41 years of experience) was 44%. The sample included teachers from 16 Croatian counties: most of the teachers participating in the survey were from the City of Zagreb (41%), followed by the Zagreb county (14%), then the Brod-Posavina county, the Međimurje county, the Osijek-Baranja county, the Koprivnica-Križevci county, the Split-Dalmatia county, the Zadar county, the Istria county and the Primorje-Gorski Kotar county, as well as teachers from the cities of Vukovar, Dubrovnik, Šibenik, Varaždin, Sisak and Krapina. The sample represents all generations of teachers and covers a significant number of Croatian regions.

---

<sup>1</sup> We thank the advisers from the Education and Teacher Training Agency for their help with running the survey, especially Jadranka Domazet, Igor Rukljač and Kata Lučić, PhD, as well as all the teachers who participated.

### ***Instrument of Data Analysis***

The research was carried out by means of a survey, and the technique was an anonymous survey questionnaire intended for teachers of grades one through four. In the questionnaire, basic information was required (name of the city and county in which they work, years of work experience and whether or not they teach any extracurricular speech activities), followed by the survey questions themselves (closed-ended questions with a single answer, closed-ended questions with multiple answers and open-ended questions). Survey questions were grouped into four categories: a) questions on reading aloud in the classroom (how often the teachers read aloud in the classroom, how often the children read aloud in the classroom and whether the teachers invite the children's parents to read in the classroom); b) questions on conversation as a strategy of understanding the text (whether the text is discussed before, during or after the reading, whether the teachers interrupt the reading aloud and what the reasons for these interruptions are); c) questions on the use of literature audio recordings (how often the teachers use recordings in the classroom, which literary texts teachers most like to use in audio form and what media they use to present the sound), and d) questions on learning speech interpretation (whether the teachers have, at any point during their education, learned how to prepare for reading aloud, what elements of speech interpretation they practised and whether they have had a chance to specialize in speech interpretation). The survey was done via e-mail and the teachers sent the completed surveys back to the examiners either individually or as a group. The data was processed by calculating the percentages of specific responses and, for open-ended questions, the most common answers are quoted.

## **Results and Discussion**

### ***Frequency of Reading Aloud in the Classroom***

The results of the survey show (Figure 1) that 91.3% of the teachers read aloud to children in their classroom one to three times a week, while 7.8% do so one to three times per month. A small percentage of teachers (1.0%) answered that they rarely read aloud to children, only one to three times a year. Large percentages were reported in terms of involving children in reading aloud in the classroom: 80.6% of the teachers claim they ask their students to read aloud one to three times per week, and 15.5% of the teachers only ask the students to do so one to three times per month. These results show that reading aloud occurs frequently in the classrooms of children grades one through four and that teachers, other than being active readers, are almost as often attentive listeners of the pupils themselves. Both activities are extremely important in the beginning years of learning to read and write – through listening, children exercise their imagination, adopt vocabulary, learn, etc. (Ehmig & Reuter, 2013), while through reading aloud they develop the skills of reading and fluency.

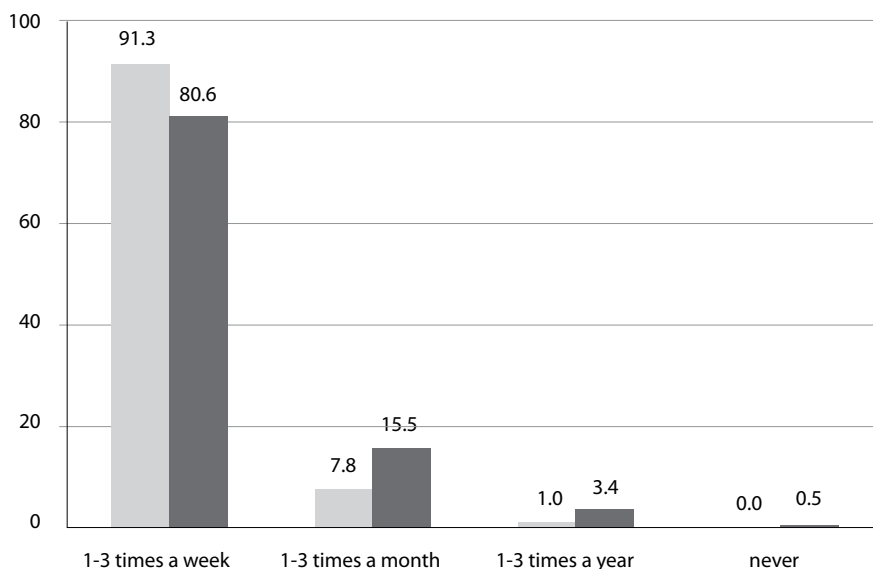


Figure 1. The percentage of teachers (left, grey columns) and the percentage of pupils (right, black columns) according to the frequency of reading aloud in the classroom (N=206)

While analyzing the data with particular regard to teaching experience, we could say that there is a tendency for the teachers with less experience to read aloud more frequently (several times per week, 94.3%; N=53) compared to the teachers with medium level experience (91.9%; N=62) and those with most work experience (89.0%; N=91). This same tendency appears in regard to the involvement of the pupils in reading aloud; i.e. the teachers with less experience ask pupils to read aloud more often than the teachers who have more experience. The results of an American study on the frequency of reading aloud in primary school show the same tendency, i.e. teachers with less experience read aloud more than those with more experience (Jackobs, Morrison, & Swinyard, 2000). The frequency of reading aloud decreases as the pupils' age increases.

When asked whether they invite parents to read aloud in the classroom, 7.7% of teachers answered that they do, but mostly outside of class time, for example once a month at the readers' club, at a get together after class, during form time or as part of projects. Adult volunteering in schools, especially by parents, is increasingly encouraged in Croatian schools, and Novoselić, Domišljanović, & Bogut (2013) describe an example of a volunteer programme at an international school during which the parents came to school once or twice a week to listen to individual children read aloud for the duration of one school lesson. Volunteer programmes which encourage reading at schools have spread across Germany, where a large number of schools have mentors for reading aloud (German, *Vorlesepatte*), i.e. persons who come to class as volunteers and read aloud to children. German also has the general term *Lesepate*, which refers to reading mentors, volunteers who encourage reading in three

different ways: by reading aloud, by reading together with children or by listening to children as they read. The German *Stiftung Lesen* foundation organizes numerous workshops and other forms of education for reading mentors, as well as organizing programmes in which they are involved, both in and outside schools.

### **Conversation as a Text Comprehension Strategy**

Reading strategies<sup>2</sup> can be divided into three groups: those used before reading, during reading and after reading a text (Paris, Wasik, & Turner, 1996, pp. 610-615), while here mainly the strategies applicable to reading aloud will be considered. Research on the time set aside for conversation before and after the reading (Hoffman, Roser, & Battle, 1993) brings forth the information that most teachers dedicate less than 5 minutes to conversation before and after reading the text, and only 3% of teachers talk about the text for 20 minutes or longer.

Possible activities prior to reading the text are looking through the text, pictures, titles and subtitles, discussing the topic and experiences, as well as emotions related to the topic, so that the reading which will follow may be added on to the refreshed previous knowledge (remembering). Our research showed (see Figure 2) that only 29.6% of all teachers discuss the text prior to reading. An especially interesting strategy prior to reading is a persuasion for listening. Such a persuasion is required and valued (evaluated) in Croatian reading aloud contests for primary school children, in which pupils, in a few minutes, need to explain the choice of text they are about to read (Visinko, 2014, p. 252).

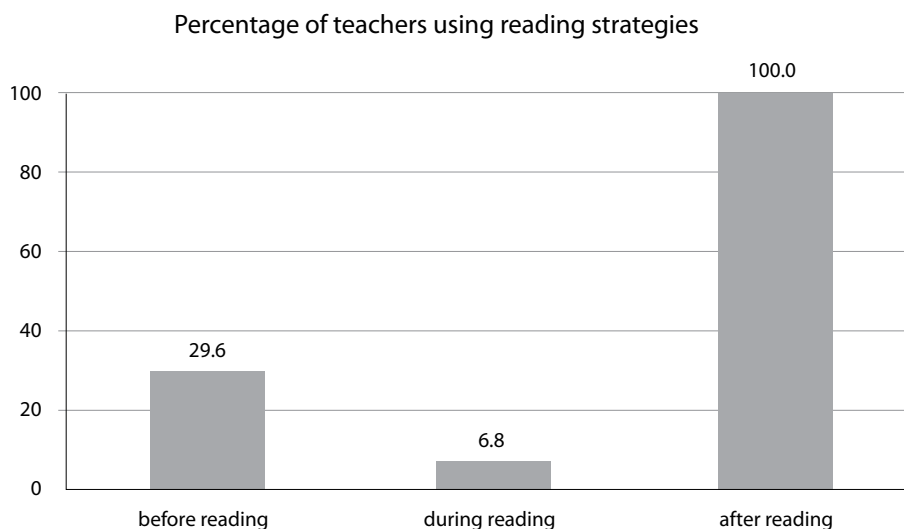


Figure 2. The percentage of the teachers using reading strategies to encourage text discussion before, during and after reading

<sup>2</sup> For differentiating the terms reading strategy and reading skills see Afflerbach, Pearsons, & Paris (2008)



During the actual reading the main idea is identified and a conclusion is formed which makes the text meaningful. When reading aloud, it is preferred that the process of identifying the idea occurs silently, in the head of the reader and the listener, i.e. that it flows simultaneously with the reading. Dickinson and Smith (1994) have characterized this particular type of reading, the so-called performative reading where very little is discussed during the reading, as the most desirable and the highest quality type of reading because it does not jeopardize the integrity of the artistic form. Naturally, it does not completely exclude conversation because interruptions due to explanation of unfamiliar words and due to encouragement are welcome, especially in cases of inexperienced readers and listeners. During our research we found that few teachers interrupt reading through conversation (only 6.8%), which is in accordance with the (desirable) performative style of reading. Although this style of reading is the most desirable, sometimes it is necessary to briefly interrupt the reading during class time. In the supplementary question of possible reasons for reading interruption, teachers state that they interrupt reading to pose anticipatory questions (16.5%), explain unfamiliar terms (12.1%), ask pupils for understanding of the previously read text (6.3%), as well as that pupils themselves interrupt reading with their questions (3.4%). The recommendation in the methodology of literary education is also to read the text in its continuity, without interruption (Rosandić, 2005, p. 180) and to avoid anything that compromises that artistically “ceremonious moment”, such as interruptions for giving supplementary information on the lexicon, content or biography, warning the pupils in terms of discipline, moving around the classroom and strong gesticulation.

After the reading there should be a small break allowing the readers to think about what has been read, the listeners to think about what they have heard, and during which they will all take a personal stand on the content. During this emotional and intellectual break, the listeners will give themselves over to the inward experience of the text, they will mull over the impressions and experiences received (Bežen, Budinski, & Kolar Billege, 2014). After the break they will be able to summarize the most important points, to reconstruct the story, and it would be good if what has been read could then be connected to the life experiences of the children. The importance of these strategies used after reading has also been recognized by teachers. The research showed that after the reading all of the teachers (100%) talk to their pupils about the piece.

Strategic reading is positively correlated with understanding during the activity of reading as well as with successful learning (Alexander & Jettori, 2000; Pressley, 2000, as cited in Kolić-Vehovec, 2013, p. 27). We feel that it would be beneficial to familiarize teachers with the values and the effects of using reading strategies, and that special attention should be paid to strategies, which are implemented before the reading, because these are neglected by most Croatian teachers.

### The Use of Audio Recordings in Class

Recorded interpretations of professional actors and reciters are called “auditory readers” by Rosandić (1975, p. 113, 2005, p. 135), and we will call them audio recordings, sound recordings or audiobooks for the purposes of this text. The results of the frequency of use of audio recordings in class have shown (see Figure 3) that 7.3% of teachers use sound recordings in class every week (1-3 times per week) and 30.1% of teachers claim to use them 1 to 3 times per month, which can also be considered a frequent use. However, almost half of all the surveyed teachers (47.1%) use audio recordings very rarely, that is they use them 1 to 3 times per year, and even 15.5% of teachers claim that they never use audio recordings in class.

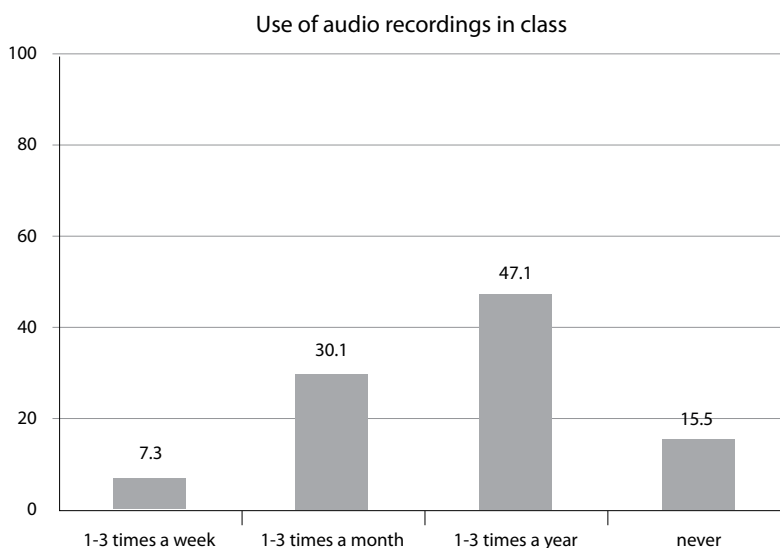


Figure 3. The percentage of teachers who use literature audio recordings in class

When we compare the frequency of the classroom use of audio recordings considering the years of experience of the teachers, the data shows that teachers with less work experience use sound recordings significantly less than the teachers with medium level experience and those with the most experience. That is to say, audio recordings are used weekly by 3.8% of teachers with less work experience (N=53), 4.8% of teachers with medium level experience (N=62) and 11.0% of teachers with the most work experience (N=91). The same tendency appears in the results to do with the frequency of monthly use of audio recordings (those with less experience - 22.6%, with medium experience - 30.6% and with the most experience - 34.1%). However, a surprising fact is that among teachers with 10 or less years of work experience, there are 35.8% of teachers who never use audio recordings. The data of rare use or non-use of audio recordings by younger teachers points to the fact that the values and possibilities of audio recordings are not explored enough in the methodology of

literary education in the lower grades of primary school, but also points to the lack of additional didactic materials in the form of sound media.

A reason given by some teachers for the rare use of audio recordings is their impression that “pupils are bored by listening to recordings” and that “they quickly turn restless and stop paying attention”. Although one might assume that pupils would prefer to listen to their teacher’s voice due to the special bond young primary school pupils have with their teachers, the results of research that dealt with comparison of perception of teacher’s interpretive reading as opposed to listening to interpretive reading on a CD in lower grades of primary school have shown that interest in the teacher’s reading, and listening to a recording are the same or even that the interest in listening to an interpretive reading from a CD is greater than listening to the teacher (Grahovac-Pražić & Mesić, 2009).

It should be emphasized that interpretations (most often those by actors) on audio recordings contain certain qualities, which teacher interpretations often do not. An artful interpretation by an actor compared to that of a teacher, which is called school interpretation, is significantly more engaged in its use of prosody because actors willingly “jeopardize the logic of syntax thus creating the illusion of natural speech while possessing emphatic affectivity” (Podbevšek, 2006, p. 304). The elements of good speech interpretations by two actors, D. Sidor and M. Bosanac, which are available on the audio recording *Lapitch the Little Shoemaker*, are described and explained by Vlašić Duić & Pletikos Olof (2015).

One of the reasons that audio recordings are not used enough is the inaccessibility of media and/or equipment in the classrooms. The survey shows that teachers most often present the audio recordings on CDs (77.7%), sometimes they use audiotapes and cassette recorders (12.1%) as well as mp3 players (11.2%), while they rarely use record players (1.0%) and DVDs (1.5%). Very often, teachers present the audio recordings using the computer and speakers (65.5%).

It is interesting to look at the data on the literary works available in the form of audio recordings or audiobooks. Teachers most often use interpreted texts from “auditory readers” (*From Letters to Dreams* (Cro. *Od slova do snova*), *The Kingdom of Words* (Cro. *Carstvo riječi*) and others) because these auditory resources are the most available. Teachers often reproduce speech interpretations of assigned readings: poetry, Grimm Brothers’ fairy tales, Hans Christian Andersen’s fairy tales and fables. Of the tales that are available in audio file, teachers most often state using *Little Red Riding Hood* and *Snow White*, and, more rarely, *Cinderella*, *Hansel and Gretel*, *The Princess and the Pea* and *Sleeping Beauty*. Among pieces that are readily heard is the story by B. Ćopić: *The Hedgehog’s House* (Cro. *Ježeva kućica*) – as a song, and the poetry of Grigor Vitez: *And Why Not* (Cro. *A zašto ne bi*), *Antuntun*, *Maksimir*, *Unruly Things* (Cro. *Neposlušne stvari*). Also, frequently and readily used are these books: *Stories from Long Ago* (Cro. *Priče iz davnine*) by I. B. Mažuranić, *The Ball Gown of a Yellow Dandelion* (Cro. *Plesna haljina žutog maslačka*) by Sunčana Škrinjarić and *Mice and Cats Upside Down* (Cro. *Miševi i mačke naglavačke*) by Luko Paljetak. Only 7.8% of

all teachers reported knowing and using the audiobook *Lapitch the Little Shoemaker* in class (Vlašić Duić & Pletikos Olof, 2015). Some teachers reproduce recordings of radio shows, and some reproduce songs and stories from Chakavian and Kajkavian dialects. One teacher wrote in the survey that she prepares her own audio files with audio background, and one said that sometimes she creates audio stories with the children, which they then connect with pictures, making a DVD presentation of the story through a series of pictures.

Except for presentation through an audio format, literature in class can also be used in the so called multimedia forms. Štanger-Velički (2005) has researched the potential of literary pieces in multimedia processing and interactive text, and has concluded that such texts possibly activate different styles of learning, often as a combination of play and learning. Literary pieces as processed by multimedia are very different in structure and quality, and the basic elements of multimedia forms are graphics, animation, text and sound. Reading in contemporary times is encouraged through new media (Gabelica, 2012), and mostly through electronic literature (Gabelica, 2013), which is characterized by hypertext and the dominance of visual and auditory codes. Audiobooks are actually a monomedia form. As a result of the cultural leap from linear reading of printed texts to multimedia forms of electronic literature there is a gap in the research on the potential of audiobooks as a learning aid.

### ***Learning of Speech Interpretation***

Speech interpretation of the text is a special skill to which most attention is given in the education of actors, while for teachers it is but one of many necessary skills, so we can assume that not enough hours are assigned to it during school lessons. The written sources on methodology when it comes to teaching literature (Rosandić, 1975, 2005) give certain beginning instructions on speech interpretation. The survey shows that 75.7% of all teachers remember having learnt about speech interpretation during their education. When asked about the elements of speech interpretation, teachers responded that they practised speech expressivity (83.5%), diction (54.4%) and the voice (28.2 %). In an open-ended question, some of the teachers wrote that during their studies they only learnt theory, and some wrote that there was not enough practice, i.e. that speech expressivity was only practised in a way where they themselves had to prepare the text they presented in front of their peers. Others claimed that they were taught how to tell fairy tales as well as how to express on the stage, how to act, to do voices behind a screen, and how to speak publicly. Also, 26.7% of the surveyed teachers participated in various forms of professional training on the topic of speech interpretation.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Professional training sessions in this field are most frequently organized by the Croatian Education and Teacher Training Agency in the form of seminars, and also through other professional conventions and workshops. We will list only some of the workshop leaders and lecturers: Silvana Stanić, Jadranka Domazet, Snježana Banovac, Sven Medvešek, Jasna Held and Vesna Budinski.

When it comes to expressivity, reading can vary from that which is interpretive to a lesser degree, that is to say which is orthoepically correct but not significantly emotionally engaged and could be called “neutral reading”, to emotionally engaged interpretive reading during which we, at times, do not have the impression that the text is being read because the interpreter uses speech characteristics to skilfully paint characters and atmosphere, to recite, poeticize, or tell stories while leaving the impression of spontaneous speech. Research of the elements of speech expressivity (Pletikos Olof & Vlašić Duić, 2013) shows that speech interpretation, which the listeners greatly like, depends significantly on the interpreter’s voice quality, and a pleasant voice is characterized by a lower pitch and a balanced form of the spectrum (the pleasant voice timbre). Other than a pleasant voice, a desirable interpretation is also greatly characterized by expressivity and clarity, and less by standardized pronunciation.

We feel that introductions to interpretive reading and exercises to improve the voice and pronunciation which we find described in various books (for example Rosandić, 1975; Novaković, 1980; Škarić, 2003; Rosandić, 2005; Varošanec-Škarić, 2010) might only marginally help teachers in perfecting their interpretive reading skills. It would be optimal to practice this type of reading under professional guidance (of phoneticians and actors) because it is a matter of skill, which is hard to master without practice and feedback.

Much research has shown that in encouraging pupils’ motivation for listening, the most important role is that of affectivity, i.e. the emotions present when reading interpretively (Moschovaki et al., 2007; Wright, 2011, p. 73), and even less successful expressivity which is not in agreement with the text, is perceived as more desirable than the neutral, monotonous reading (Vlašić Duić & Pletikos Olof, 2015). The same research shows that it is easier to portray the emotion of happiness through speech, while it is harder to do so for anger and rage. It has been proven that actors’ interpretation is significantly more affective than the teachers’ (Podbevšek, 2006) and thus acting pedagogues should also be involved in educating teachers in the skills of how to read interpretatively. Through quality reading aloud in the classroom, teachers will enhance pupils’ reading and listening skills, build a socio-emotive connection with their pupils, gain and maintain interest and increase suspense for the pupil-listeners (Sutton, Sofka, Bojczyk, & Curenton, 2007).

Since affectivity is an important ingredient of listening motivation, based on the research stated here we feel that within the methodology of teaching interpretive reading, the number of hours to practise interpretive reading should be increased, experts who provide feedback should be hired and acting skills which encourage expression of emotion while reading aloud should be insisted on.

## **Conclusion**

Reading aloud in the classroom has great significance: it contributes to reading literacy, it develops motivation, reading fluency, understanding and remembering the

read text. Survey results show that during class time reading aloud is frequent, mostly one to three times per week, and teachers, other than being active readers, almost as often participate as attentive listeners of their pupils. A smaller proportion of teachers also realize the relevance of including parents as volunteers to read at school, but more often they include them during extracurricular activities.

The research of the use of conversation as a strategy for understanding the text has shown that most teachers of the first through fourth grade in Croatian schools nurture the so-called performative style of reading where the reading aloud of the artistic text is mainly uninterrupted, as is recommended by teaching methodology teachers. Short interruptions of reading by asking anticipatory questions, explaining unfamiliar terms or asking short questions about the understanding of the read text will not jeopardize the performative style of reading nor the artful effect if they happen rarely and do not take long. All the teachers surveyed nurture conversation after the reading, but only a third of the teachers talk about the text before the reading, so it would be desirable to familiarize teachers with the benefits and effects of using reading strategies. Prior to reading, it would be beneficial to look over the text, images, titles and subtitles, to introduce the topic, as well as state the emotions and experiences relating to the text.

Although certain previous research has shown that interest in listening to the teacher's reading as opposed to listening to a recording are equal, or even that interest in listening to an interpretive reading from an audio recording prevails, our research shows that most teachers very rarely use audio recordings, and also that every sixth teacher never uses audio recordings during class time. For added artistic quality and affectivity of actors' interpretations, listening to audio recordings of literary works, auditory readers or audiobooks produced by speech professionals, should be encouraged.

In good interpretive reading, which is to be striven towards, the interpreter skilfully uses the means of prosody, creates the appearance of spontaneous speech and expresses their emotions, so that such a reading is always affective. Speech performance, which includes voice exercises, work on diction and pronunciation, correct use of Croatian standardized accents and, most importantly, a convincing and affective interpretation, is hard to greatly improve by studying theory from various books. It is a matter of skill which needs to be adopted and practised through working with speech experts, so it would be beneficial to introduce interpretive reading into the programme of education for teachers. Additionally, it would be of benefit to organize as many professional training opportunities as possible.

We can conclude that Croatian teachers often use reading aloud, encourage pupils to read, nurture a performative style of reading aloud, frequently talk about the piece after reading and are generally not enthusiastic about using audio recordings by professional interpreters during class time. The results show the difference between teachers with shorter work experience, who read aloud more per week and encourage pupils more towards reading, but significantly more rarely use audio recordings by

professional interpreters during class time, and teachers with longer work experience, who read less to the children themselves than do their younger peers, but therefore more often use the audio recordings.

## References

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Bežen, A., Budinski, V., & Kolar Billege, M. (2014). Mikrostrukturirani model metodičke interpretacije teksta narodne književnosti iz sakupljačkog opusa Balinta Vujkova. In K. Čeliković (Ed.), *Dani Balinta Vujkova - dani hrvatske knjige i riječi* (pp. 11-23). Subotica: Hrvatska čitaonica.
- Budinski, V., & Kolar Billege, M. (2011). Razine jezičnih predvještina učenika u hrvatskom jeziku na početku prvoga razreda osnovne škole (čitač, polučitač i čitač) – inicijalno istraživanje. In A. Bežen, & B. Majhut (Eds.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (pp. 89-103). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Europski centar za sustavna i napredna istraživanja.
- Buljan Culej, J. (Ed.). (2012). *PIRLS 2011. Izvješće o postignutim rezultatima iz čitanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Crnković-Nosić, V. (2008). Govorna interpretacija teksta. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(20), 127-138.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 104-122. <http://dx.doi.org/10.2307/747807>
- Ehmig, S., & Reuter, T. (2013). *Vorlesen im Kinderalltag*. Stiftung Lesen. Retrieved on 24th October 2013 from <http://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=951>
- Ertmer, C. (1996). *Gestaltendes Sprechen in der Schule*. Münster: LIT Verlag.
- Gabelica, M. (2012). Poticanje čitanja uz nove medije. *Dijete, škola, obitelj: časopis za odgoj i obrazovanje djece rane školske dobi namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 30, 2-8, Retrieved on 23rd September 2015 from [http://korakpokorak.hr/upload/Dijete\\_škola\\_obitelj/dijete\\_škola\\_obitelj\\_30.pdf](http://korakpokorak.hr/upload/Dijete_škola_obitelj/dijete_škola_obitelj_30.pdf)
- Gabelica, M. (2013). Budućnost dječje knjige – medijska rekontekstualizacija pisanja, čitanja i objavljivanja dječje književnosti. In M. Protrka Štimec, D. Zalar, & D. Zima (Eds.), *Veliki vidar - stoljeće Grigora Viteza* (pp. 329-340). Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.

- Grahovac-Pražić, V., & Mesić, D. (2009). Poetski interesi učenika razredne nastave. *Metodički obzori*, 4, 1-2, 113-121.
- Grosman, M. (2013). Čitatelji i književnost u 21. stoljeću. In M. Mićanović (Ed.), *Čitanje za školu i život, IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika, Zbornik radova* (pp. 76-89). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Hoffman, J., Roser, N. L., & Battle, J. (1993). Reading Aloud in Classrooms: From the Modal Toward a "Model". *Reading Teacher*, 46(6), 496-507.
- Jacobs, J. S., Morrison, T. G., & Swinyard, W. R. (2000). Reading aloud to students: a national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading Psychology*, 21, 171-193. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710050144331>
- Kolić-Vehovec, S. (2013). Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. In M. Mićanović (Ed.), *Čitanje za školu i život, IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika, Zbornik radova* (pp. 23-32). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Lasić-Lazić, J. László, M., & Boras, D. (2008). *Informacijsko čitanje*. Zagreb: Zavod za informacijske studije.
- László, M. (2013). Informacijsko čitanje u nastavi jezika i književnosti. In M. Mićanović (Ed.), *Čitanje za školu i život, IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika, Zbornik radova* (pp. 56-69). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Moschovaki, E., Meadows, S., & Pellegrini, A. (2007). Teacher's affective presentation of children's book and young children's display of affective engagement during classroom book reading. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 405-420. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03173463>
- Natjecanje u čitanju naglas (2015). Narodna knjižnica i čitaonica Vlado Gotovac Sisak i Komisija za knjižnične usluge za djecu i mladež Hrvatskog knjižničarskog društva / online/. Retrieved on 22nd September 2015 from <http://www.nkc-sisak.hr/natjecanje-u-citanju-naglas/>
- Novaković, N. (1980). *Govorna interpretacija umjetničkoga teksta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Novoselić, D., Domišljanović, D., & Bogut, I. (2013). Čitanje naglas učenika s roditeljima volonterima u osnovnoj školi „Castelli international school“, Grottaferrata, Rim (Italija). *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(29), 397-404.
- Paciga, K. A., Lisy, J. G., & Teale, W. H. (2009). Examining student engagement in preschool read-alouds. In K. M. Leander, & D. W. Rowe (Eds), *58<sup>th</sup> Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 330-347). Oak Creek, Wisconsin: National Reading Conference.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr., M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research, Vol. 2* (pp. 609-640). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pečjak, S., & Košir, K. (2004). Pupils' reading motivation and teacher's activities for enhancing it. *Review of Psychology*, 11(1-2), 11-24.
- Pečjak, S., & Košir, K. (2008). Reading motivation and reading efficiency in third and seventh grade pupils in relation to teachers' activities in the classroom. *Studia Psychologica*, 50(2), 147-168.



- PISA 2009 (2010). *Čitalačke kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar.
- PISA 2012, Priopćenje za javnost (2013). Retrieved on 22nd September 2015 from [http://dokumenti.ncvvo.hr/PISA/PISA\\_2012\\_priopcenje\\_z\\_a\\_medije.pdf](http://dokumenti.ncvvo.hr/PISA/PISA_2012_priopcenje_z_a_medije.pdf)
- Pletikos Olof, E., & Vlašić Duić, J. (2013). Govorna izražajnost umjetničkog proznog teksta. In S. Gudurić, & M. Stefanović (Eds.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru II/1. Tematski zbornik* (pp. 421-432). Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Podbevšek, K. (2006). *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- Rončević Zubković, B. (2008). *Uloga radnog pamćenja i strategijskog procesiranja u razumijevanju čitanja kod djece*. (Doctoral dissertation, University of Zagreb). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Rosandić, D. (1975). *Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti*. Sarajevo: Svjetlost.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Stiftung Lesen (Ed.) (2013). *Vorlesestudie 2013: Neuvermessung der Vorleselandschaft. Repräsentative Befragung von Eltern mit Kindern im Alter von 2 bis 8 Jahren*. Retrieved on 28th October 2013 from <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1064>
- Sutton, M., Sofka, A., Bojczyk, K. E., & Curenton, S. M. (2007). Assessing the quality of storybook reading. In K. L. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 227-265). San Diego: Plural Pub.
- Škarić, I. (2003). *Temelji suvremenoga govorništva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Štanger-Velički, V. (2005). *Književna djela u multimedijskoj obradi i recepcija interaktivnog teksta: (na primjerima iz dječje književnosti)*. (Doctoral dissertation, Faculty of Teacher Education University of Zagreb). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Varošanec-Škarić, G. (2010). *Fonetska njega glasa i izgovora*. Zagreb: FF press.
- Visinko, K. (2014). *Čitanje: Poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vlašić Duić, J., & Pletikos Olof, E. (2015). Govorne interpretacije „Šegrta Hlapića“. In B. Majhut, S. Narančić Kovač, & S. Lovrić Kralj (Eds.), *„Šegrt Hlapić“ Od čudnovatog do čudesnog, Zbornik radova* (pp. 303-318). Zagreb – Slavonski Brod: Hrvatska udruga istraživača dječje književnosti.
- Werner, K. U. (2015). *Reading aloud as intangible cultural heritage: A German initiative to support literacy, reading and libraries-worldwide*. Retrieved on 20th September 2015 from <http://library.ifla.org/1177/1/118-werner-en.pdf>
- Wright, J. D. (2011). *Teacher Read-Aloud Style and Delivery: Fiction and Nonfiction Texts*. (Doctoral dissertation). Huntsville, Texas: The Faculty of the Department of Language, Literacy, and Special Populations Sam Houston State University.

---

**Elenmari Pletikos Olof**

Department of Phonetics,  
Faculty of Humanities and Social Studies,  
University of Zagreb  
I. Lučića 3, 10000 Zagreb, Croatia  
epletikos@ffzg.hr

**Jelena Vlašić Duić**

Department of Phonetics,  
Faculty of Humanities and Social Studies,  
University of Zagreb  
I. Lučića 3, 10000 Zagreb, Croatia  
jvduic@ffzg.hr

# Čitanje naglas i interpretativno čitanje u razredu

## Sažetak

Ovaj rad u okviru poučavanja vještina i strategija čitanja ističe važnost čitanja naglas u razredu. Čitanje naglas razvija motivaciju i stvara zadovoljstvo pri čitanju te unapređuje glatkoću čitanja. Ciljevi su ovoga rada istražiti koliko se vremena i pozornosti posvećuje čitanju naglas u razrednoj nastavi, kako se usklađuje čitanje naglas s postupcima i strategijama usmjerenim na razumijevanje teksta, koliko su nastavnici upućeni u vještine interpretativnog čitanja te koriste li u nastavi snimke umjetničkih govornih interpretacija. Rezultati pokazuju da većina učitelja (91,3 %) često, tj. jedan do tri puta tjedno, čita naglas u razredu i kako većina učitelja (80,6 %) potiče učenike da često čitaju u razredu. Nedovoljno se koriste strategije prije čitanja naglas (29,6 %) i rjeđe se koriste zvučne snimke u nastavi, osobito kod učitelja s kraćim radnim stažom od kojih se trećina nikada ne koristi zvučnim snimkama. Rad upućuje na to da bi u učenju govorne interpretacije veću pozornost trebalo pridavati afektivnosti, da treba poticati čitanje naglas učitelja, učenika i roditelja u školi te se u nastavi koristiti umjetničkim audiosnimkama.

**Ključne riječi:** audiosnimke književnih djela; čitalačka pismenost; čitanje naglas; interpretativno čitanje u razredu; strategije čitanja.

## Uvod

### Razvoj čitalačke pismenosti

U početku školovanja učenici uče ovladati osnovnom vještinom čitanja – dekodiranjem, tj. prepoznavanjem oblika slova, njihovim prijenosom u glasovni oblik i prepoznavanjem riječi. Ta je vještina tek preduvjet za glavni cilj čitanja, a to je razumijevanje pročitanoa teksta. U prvom razredu osobitu pozornost treba obratiti uvažavanju jezičnih predvještina koje su učenici već usvojili jer se ovisno o tome jesu li učenici nečitači, polučitači ili čitači razlikuju i metodički pristupi poučavanju u početnoj nastavi čitanja (Budinski i Kolar Billege, 2011). Vještinu čitanja većina učenika automatizira u prvom razredu osnovne škole, a kod učenika s poteškoćama, primjerice disleksijom, početnoj vješтини dekodiranja treba posvetiti više vremena i pristupiti joj sa stručnim logopedskim znanjima. Sljedeća je faza poučavanje strategija čitanja koje uključuju svijest o vrsti teksta, namjeri teksta i postupcima kojima se

prije, za vrijeme i nakon čitanja doprinosi razumijevanju teksta (Kolić-Vehovec, 2013, str. 27). Istraživanje čitanja u školi pokazuje da je školski uspjeh izravno povezan s razumijevanjem pročitana teksta (Rončević Zubković, 2008).

Čitalačka pismenost jedan je od novijih i najširih pojmova u proučavanju čitanja, a definira se kao “razumijevanje, promišljanje, korištenje i angažman u pisanim tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastita znanja i potencijala te aktivnog sudjelovanja u društvu” (PISA 2009, 2010, str. 36). Rezultati međunarodnog istraživanja čitalačke pismenosti PIRLS 2011 (Buljan Culej, 2012) pokazuju da su hrvatski učenici četvrtih razreda osnovnih škola među najboljima na svijetu, naime Hrvatska je na osmome mjestu (od 57 zemalja u kojima je studija provedena) te je znatno iznad prosjeka. Rezultati pak PISA studije (PISA, 2012), koja je istražila razinu čitalačke pismenosti kod učenika u dobi od 15 godina, pokazali su da je Hrvatska ispodprosječna te je na 35. mjestu od ukupno 65 zemalja. Zabrinjavajući su podaci da 18,6 % hrvatskih učenika postiže tek prvu, najnižu razinu čitalačke pismenosti, a da samo 4,4 % učenika ima najviše razine čitalačke pismenosti (razine 5 i 6). Iako su zadaci i stupnjevi čitalačke pismenosti koji mjere istraživanja PIRLS i PISA različiti, postignuća hrvatskih učenika upućuju na činjenicu da desetogodišnjaci razumiju pročitano, ali da se sljedećih 5-6 godina vještine tumačenja, promišljanja i razumijevanja pročitana vrlo slabo razvijaju.

### **Čitanje naglas i interpretativno čitanje**

Čitanje naglas najčešći je način posredovanja književnog teksta djeci od rođenja do dobi kada počinju čitati samostalno. Čitanje i pisanje su najvažnije vještine u početnim razredima osnovne škole kada učenici trebaju automatizirati tehniku čitanja, svladati čitanje naglas i u sebi, a smatra se da bi s navršenih osam godina učenici trebali tečno čitati (Grosman, 2013, str. 80). Termin *čitanje naglas* u ovom ćemo radu rabiti kao opći termin za svako čitanje kojim se glasom ozvučuje pisani tekst, a termine *interpretativno čitanje* ili *govorna interpretacija* za onu vrstu čitanja naglas u kojoj govornik svjesno, prozodijskim izražajnim sredstvima (stankama, tempom, intenzitetom, intonacijom, bojom glasa, dikcijom i sl.) interpretira tekst, tj. oslikava značenja, emocije, stavove prema tekstu i/ili publici. Čitanje naglas prema kriteriju kvalitete govorne interpretacije Škarić (2003, str. 51) dijeli na četiri stupnja: čitačko, spikersko, minimalno interpretativno i dobro interpretativno čitanje. Pritom treba naglasiti da čitačko i spikersko čitanje podrazumijeva neutralnoga, neangažiranoga govornika, a da se teži interpretativnom čitanju, pri čemu je dobro interpretativno čitanje vrlo slično glumačkome. U interpretaciji književnih tekstova Rosandić (2005, str. 178) razlikuje nekoliko podvrsta čitanja naglas: interpretativno čitanje, scenski govor, recitiranje i čitanje po ulogama. Razumno je očekivati da nisu sva čitanja naglas u razredu podjednako izvrsna i interpretativna jer ovise o brojnim čimbenicima: o pripremljenosti, razumijevanju teksta, emotivnom angažmanu, raspoloživom vremenu, ozračju u razredu, disciplini i sl. Ipak, najvažnije je da su nastavnici svjesni važnosti

vlastitog interpretativnog čitanja i koristi čitanja naglas djeci te da znaju kako mogu razvijati interpretativno čitanje, i svoje osobno i kod učenika. Motivacija za slušanjem koju govorna interpretacija potiče kod učenika znatno ovisi o stupnju ekspresivnosti (Moschovaki, Meadows, i Pellegrini, 2007, str. 409) pa bi se u obrazovanju učitelja ekspresivnosti izraza trebala pridati posebna pozornost.

Iako kada govorimo o čitanju naglas najčešće mislimo na čitanje književnih tekstova, treba imati na umu da se sve vrste tekstova mogu čitati naglas. S obzirom na vrstu teksta i cilj čitanje se dijeli na informacijsko i književno čitanje. Informacijsko čitanje je vrsta čitanja „pri učenju i svladavanju gradiva u obrazovne potrebe“ (Lasić-Lazić, László, Boras, 2008, str. 8) te se javlja u svim školskim predmetima. Čitanje književnih tekstova, koje je sastavni dio nastave književnosti, naziva se naprednim, književnosnim ili umjetničkim čitanjem (László, 2013), (engl. *close reading*, *artful reading*), a sastoji se od četiriju razina razumijevanja: jezične, značenjske, ustrojne i kulturne razine. Jezična razina uključuje gramatiku, rječnik i sintaksu te prepoznavanje stila i pjesničkih ukrasa; značenjska razina zahtijeva razumijevanje osnovnih i prenesenih značenja; ustrojna razina odgonetava smisao (čitanje između redaka), a kulturna razina zahtijeva razumijevanje djela u kontekstu s drugim pojavama (László, 2013, str. 61).

Glavni zadatak posebnih programa za unapređenje čitanja u školi jest posredovanje *zadovoljstva pri čitanju* (Stiftung Lesen, 2013), a osnovni način na koji se potiču motivacija i zadovoljstvo jest čitanje naglas. Europska organizacija za promicanje čitanja „EU Read“ 2013. godinu proglasila je Europskom godinom čitanja naglas. Iste je godine u narodnim knjižnicama Hrvatske pod geslom: *Čitajmo zajedno, čitajmo naglas* održano prvo natjecanje u čitanju naglas za osnovnoškolce (od 3. do 8. razreda), po uzoru na slične europske projekte. Članica prosudbenoga povjerenstva toga natjecanja Karol Visinko (2014, str. 253) ističe uspjeh projekta, ali i to da je on još „u sjeni ostalih izvannastavnih aktivnosti“, što znači da je potrebno više promovirati čitanje naglas. Održano je i drugo takvo natjecanje, a najavljeno je i treće, koje će se održati u studenom 2015. godine u Sisku. Visinko (2014) ističe da je cilj takvoga čitanja naglas usmjerenost na druge: „ (...) oni koji čitaju naglas čine to da bi u svoje čitanje i prema tome u odabrani tekst uvukli slušatelja“. Uz sva ostala poticanja čitanja naglas, kao što su nacionalni dan čitanja naglas i natjecanje u čitanju naglas, upravo je u tijeku i njemačka inicijativa da se čitanje naglas uvrsti u UNESCO-vu Reprezentativnu listu nematerijalne kulturne baštine čovječanstva (Werner, 2005).

Aktivnost čitanja naglas u razredu važan je čimbenik motivacije za čitanje jer je učeničko čitanje naglas u razredu značajno povezano s intrinzičnom motivacijom – interesom za čitanje i s motivacijskim faktorom koji se naziva „uključenost i uronjenost u čitanje“ (Pečjak i Košir, 2004, str. 20; Pečjak i Košir, 2008). Čitanje naglas povezano je i s čitalačkom (ne)kompetencijom kao i s ekstrinzičnom motivacijom, dakle sa svim onim što čitatelja izvana, tj. zbog nekoga cilja navodi na aktivnost čitanja naglas: čita se zbog dobre ocjene, da se dopadne slušatelju, radi odobravanja, da bi se nadmašilo vršnjake i sl. Poticanje i njegovanje intrinzične motivacije samo je po sebi razumljivo,

ali ni ekstrinzični se aspekti motivacije ne smiju podcjenjivati. Spoznaje o tzv. Matejevu efektu (Stanovich, 1986) prema kojem će učenici koji bolje čitaju naglas češće i radije čitati, potvrdile su se i u istraživanju Pečjak i Košir (2004).

Čitanje naglas ima važnu ulogu u razvoju vokabulara i razumijevanju teksta (Paciga, Lisy, i Teale, 2009, str. 331), a smatra se i sastavnicom strategija čitanja jer doprinosi razumijevanju pročitano. Ertmer (1996, str. 92) ističe da je u razrednoj praksi učeničko čitanje naglas važna vježba razumijevanja pročitano (njem. *das sinfassende Lesen*) jer i u višim razredima učitelji svjedoče nerazumijevanju pročitano: učenici pri čitanju naglas pogrešno pročitaju riječi koje ne razumiju, ističu pogrešna mjesta u rečenici, stanke su im na nelogičnim mjestima i sl.

Metodička pravila o interpretativnom čitanju naglas u učionici (Rosandić, 2005, str. 179-180) ističu važnost temeljite pripreme interpretativnog čitanja koja podrazumijeva obilježavanje pauza, tempa i intonacija, a neke čitanke sadrže i tekstualne upute, tj. opis načina čitanja. Ističe se i važnost kontinuiteta čitanja te na stojeći stav i umjerene kretnje za vrijeme čitanja. Istraživanje o stavovima gimnazijalaca prema govornoj interpretaciji teksta (Crnković-Nosić, 2008) pokazalo je da su učenici svjesni važnosti govorne interpretacije teksta. Čak 90 % učenika smatra da kvalitetna govorna interpretacija teksta ima značenje jer „budi interes za književni tekst i autora“, pomaže učenicima da „bolje razumiju književni tekst“, „obogaćuje emocije slušatelja“, „daje ljepotu tekstu“, „razvija kulturu govorenja i slušanja“ i sl. (Crnković-Nosić, 2008, str. 131). Učenici su svjesni toga da kvalitetna govorna interpretacija pridodaje književnom tekstu vrijednost koju tekst nema kad se čita u sebi (72 %), a svaki drugi učenik daje prednost slušanju interpretatora nad osobnim čitanjem (Crnković-Nosić, 2008, str. 132).

## Metode istraživanje

### Ciljevi istraživanja

Ovim radom želimo istražiti koliko je često čitanje naglas zastupljeno u nastavi te usporediti koliko često u nižim razredima osnovne škole nastavnici književne tekstove govorno interpretiraju sami, koliko uključuju učenike, koliko u čitanje u nastavi uključuju roditelje te koliko se u nastavi koriste zvučnim snimkama u izvedbi profesionalnih interpretatora. Također želimo ispitati koriste li se nastavnici razgovorom o tekstu kao strategijom razumijevanja teksta prije čitanja, za vrijeme ili nakon čitanja, i time utvrditi koji je stil čitanja naglas najzastupljeniji u hrvatskim školama. Cilj nam je ispitati i kako nastavnici usavršavaju svoje sposobnosti govorne interpretacije.

### Uzorak ispitanika

Odgovore na postavljena pitanja potražili smo metodom ankete koju smo proveli među učiteljima razredne nastave u ožujku 2013. godine e-poštom.<sup>4</sup> U anketi je

---

<sup>4</sup> Zahvaljujemo savjetnicima Agencije za odgoj i obrazovanje na pomoći u provođenju ankete, osobito Jadranki Domazet, Igoru Rukljaču i dr. sc. Kati Lučić te svim učiteljima koji su sudjelovali u ovoj anketi.

sudjelovalo 206 učitelja razredne nastave. Uzorak je obuhvatio učitelje svih generacija: prosječan broj godina radnog staža u školi je 18,04 godina; udio mladih učitelja (s 0 – 10 godina radnog staža) je 26 %; udio učitelja srednje dugog iskustva (11 – 20 godina staža) je 30 %; udio najiskusnijih učitelja (21 – 41 godina staža) je 44 %. Uzorak obuhvaća učitelje iz 16 hrvatskih županija: u anketi je sudjelovalo najviše učitelja iz Grada Zagreba (41 %), zatim iz Zagrebačke županije (14 %), te iz Brodsko-posavske, Međimurske, Osječko-baranjske, Koprivničko-križevačke, Splitsko-dalmatinske, Zadarske, Istarske te Primorsko-goranske županije, zatim učitelji iz Vukovara, Dubrovnika, Šibenika, Varaždina, Siska i Krapine. Uzorak zastupa sve generacije učitelja i velik dio krajeva Hrvatske.

### ***Instrument ispitivanja***

Istraživanje je provedeno metodom ankete, a instrument je bio anonimni anketni upitnik namijenjen učiteljima razredne nastave. U upitniku su se tražili osnovni podaci o ispitaniku (naziv grada i županije u kojoj radi, broj godina radnoga staža te vodi li nastavnik neku od govornih izvannastavnih aktivnosti) i anketna pitanja (zatvorena pitanja s odabirom jednoga odgovora, zatvorena pitanja s višestrukim odabirom odgovora i otvorena pitanja). Anketna pitanja grupirana su u četiri skupine: a) pitanja o čitanju naglas u razredu (koliko često u razredu naglas čitaju učitelji, koliko često naglas čitaju djeca te pozivaju li učitelji roditelje da čitaju u razredu); b) pitanja o razgovoru kao strategiji razumijevanja teksta (razgovara li se o djelu prije, za vrijeme ili nakon čitanja, prekidaju li učitelji čitanje naglas i koji su razlozi prekidanja); c) pitanja o uporabi zvučnih snimaka govornih interpretacija (koliko se često učitelji u nastavi koriste audiosnimkama, kojim se književnim djelima učitelji najradije koriste u obliku zvučnih snimaka i s pomoću kojih medija prezentiraju zvuk) i d) pitanja o učenju govorne interpretacije (jesi li učitelji tijekom školovanja učili pripremati govornu interpretaciju, koje su elemente govorne interpretacije vježbali i jesu li imali priliku stručno se savršavati u govornoj interpretaciji). Anketiranje je provedeno elektroničkom poštom na način da su ispitanici ispunjene ankete osobno ili skupno poslali ispitivačima. Podaci su obrađeni izračunavanjem postotka i citiranjem najčešćih odgovora.

## **Rezultati i rasprava**

### ***Učestalost čitanja naglas u razredu***

Rezultati ankete pokazuju (v. Sliku 1) da 91,3 % učitelja 1 do 3 puta tjedno čita djeci naglas u razredu, a 7,8 % ih čita 1 do 3 puta mjesečno. Mali postotak učitelja (1,0 %) odgovorio je da rijetko čita naglas djeci, tek jednom do triput godišnje. Velik je udio i angažiranja djece da čitaju naglas u razredu: 80,6 % učitelja tvrdi da jedan do tri puta na tjedan traže od učenika da čitaju naglas, a kod 15,5 % učitelja djeca čitaju naglas tek 1 do 3 puta mjesečno. Ti rezultati ukazuju na to da se u razrednoj nastavi učestalo čita naglas, a učitelji, osim što imaju aktivnu ulogu čitača, gotovo

podjednako često imaju i ulogu pozornih slušača učenika. Obje su aktivnosti izrazito važne u početnim godinama učenja čitanja i pitanja jer slušanjem djeca razvijaju maštu, usvajaju vokabular, uče i sl. (Ehmig i Reuter, 2013), a čitanjem naglas razvijaju vještine čitanja i tečnost.

### Slika 1

Analizirajući podatke u odnosu na godine radnoga staža u školi, možemo reći da ukazuju na tendenciju da učitelji s kraćim radnim stažem češće (nekoliko puta tjedno) čitaju naglas u razredu (94,3 %; N=53) u odnose na učitelje sa srednjim (91,9 %; N=62) i dužim radnim stažem (89,0 %; N=91). Ista se tendencija pokazuje i kod angažiranja učenika da čitaju naglas, tj. učitelji s kraćim stažem češće traže od učenika da čitaju naglas od učitelja s dužim stažem. Rezultati američkih istraživanja o učestalosti čitanja u osnovnoj školi pokazuju istu tendenciju, tj. više čitaju nastavnici s kraćim nastavničkim stažem, nego oni s dužim (Jacobs, Morrison, i Swinyard, 2000). Učestalost čitanja naglas biva rjeđa s porastom dobi učenika.

Na pitanje pozivaju li roditelje da u razredu čitaju naglas, 7,7 % učitelja odgovara da angažira roditelje, no najčešće izvan nastave, primjerice jednom mjesečno u klubu ljubitelja čitanja, na zajedničkom druženju nakon nastave, na satu razrednika ili u sklopu projekta. Volontiranje odraslih u školama, osobito roditelja, sve se više potiče u hrvatskim školama, a Novoselić, Domišljanović, i Bogut (2013) opisuju primjer volonterskoga programa u jednoj međunarodnoj školi u sklopu kojega su roditelji bili angažirani da jednom do dvaput tjedno dolaze u školu kako bi jedan školski sat slušali pojedino dijete kako čita naglas. Volonterski programi poticanja čitanja u školi vrlo su prošireni u Njemačkoj, gdje velik broj škola ima mentore za čitanje naglas (njem. *Vorlesepatte*), tj. osobe koje kao volonteri dolaze u razred i djeci čitaju naglas. U njemačkom jeziku postoji i općenit naziv *Lesepate*, a odnosi se na mentore za čitanje, volontere koji potiče čitanje na tri načina: čitajući naglas, čitajući zajedno s djecom ili slušajući djecu kako čitaju. Njemačka zaklada *Stiftung lesen* organizira brojne radionice i druge oblike poučavanja mentora za čitanje i programe njihova angažmana u školama i izvan njih.

### **Razgovor kao strategija razumijevanja teksta**

Strategije čitanja<sup>5</sup> mogu se podijeliti u tri skupine: one koje se koriste prije čitanja, za vrijeme čitanja i nakon čitanja teksta (Paris, Wasik, i Turner, 1996, str. 610-615), a ovdje će se razmotriti većinom strategije primjenjive na čitanje naglas. Istraživanje vremena posvećenog razgovoru prije i nakon čitanja (Hoffman, Roser, i Battle, 1993) iznosi podatak da većina učitelja razgovoru prije ili nakon čitanja posveti manje od 5 minuta, a samo 3 % učitelja o djelu razgovara 20 minuta i više.

Prije čitanja teksta moguće je pregledavati tekst, slike, naslove i podnaslove, može se uvodno raspravljati o temi i o iskustvima, emocijama vezanima uz temu, tako da se

---

<sup>5</sup> O razlikovanju pojmova strategije čitanja i vještine čitanja vidi Afflerbach, Pearson i Paris (2008).



čitanje koje će uslijediti može nadovezati na osvježeno prethodno znanje (dosjećanje). Naše je istraživanje pokazalo (v. Sliku 2) da samo 29,6 % nastavnika razgovara o tekstu prije čitanja. Posebno zanimljiva strategija prije čitanja je svojevrsni nagovor za slušanje. Takav nagovor se traži i vrednuje (procjenjuje) u hrvatskom natjecanju u čitanju naglas za osnovnoškolce, u kojem učenici prije samog interpretativnoga čitanja teksta trebaju u nekoliko minuta obrazložiti izbor teksta koji će čitati (Visinko, 2014, str. 252).

## Slika 2

Tijekom samoga čitanja identificira se glavna ideja i stvara se zaključak koji će tekst učiniti smislenim. Kod čitanja naglas poželjno je da se taj proces odvija nečujno, u glavi čitatelja i slušateljā, tj. da teče zajedno s čitanjem. Dickinson i Smith (1994) upravo su tzv. izvedbeno čitanje u kojem se vrlo malo razgovora tijekom čitanja okarakterizirali najpoželjnijim i najkvalitetnijim jer ne narušava cjelovitost umjetničkoga teksta. Dakako, ono ne podrazumijeva potpuno isključivanje razgovora jer je prekidanje čitanja zbog pojašnjavanja nepoznatih riječi i radi poticanja poželjno, osobito za neiskusne čitatelje i slušatelje. U našem istraživanju malo nastavnika prekida čitanje razgovorom (samo 6,8 %), što je u skladu s poželjnim, tzv. izvedbenim stilom čitanja. Iako je takav stil čitanja najpoželjniji, ponekad je u nastavi nužno kratko prekinuti čitanje. U dodatno postavljenom pitanju o mogućim razlozima prekidanja čitanja učitelji navode da čitanje prekidaju kako bi postavili pitanja anticipacije (16,5 %), pojasnili nepoznate pojmove (12,1 %), pitali učenike o razumijevanju pročitano (6,3 %), a i da sami učenici prekidaju čitanje svojim pitanjima (3,4 %). Preporuka u metodici književnoga odgoja također jest da se tekst čita kontinuirano, bez prekida (Rosandić, 2005, str. 180) te da se izbjegava sve što narušava taj umjetnički „svečani trenutak“, primjerice davanje dopunskih obavijesti o leksiku, sadržaju ili biografiji, upozorenja učenicima koja se odnose na disciplinu, kretanje po razredu i jaka gestikulacija.

Nakon čitanja potrebna je kratka stanica u kojoj će čitatelj razmisliti o pročitano, slušatelj o odslušano, u kojoj će zauzeti osobni stav prema sadržaju. U toj će se emocionalno-intelektualnoj stanici slušatelj prepustiti unutarnjem doživljaju teksta, promišljat će o dojmovima i doživljajima (Bežen, Budinski, i Kolar Bileege, 2014). Nakon stanice moći će sažeti najvažnije, rekonstruirati priču, a bilo bi poželjno i da se pročitano poveže s dječjim životnim iskustvima. Važnost tih strategija koje se koriste nakon čitanja prepoznali su i učitelji. Istraživanje je pokazalo da nakon čitanja svi učitelji (100 %) razgovaraju s učenicima o djelu.

Strategijsko čitanje pozitivno je povezano s razumijevanjem pri čitanju i s uspješnim učenjem (Alexander i Jettori, 2000; Pressley, 2000, prema: Kolić-Vehovec, 2013, str. 27). Smatramo da bi bilo poželjno upoznati nastavnike s vrijednostima i učincima uporabe strategija čitanja, a osobitu pozornost treba dati strategijama koje se primjenjuju prije čitanja jer su one kod većine hrvatskih učitelja zanemarene.

### **Uporaba zvučnih snimaka u nastavi**

Snimljene interpretacije profesionalnih glumaca i recitatora Rosandić (1975, str. 113, 2005, str. 135) naziva zvučnima čitankama, a mi ćemo ih u ovom tekstu nazivati zvučnim snimkama ili audiosnimkama. Rezultati o učestalosti uporabe zvučnih snimaka u nastavi su pokazali (v. Sliku 3) da 7,3 % nastavnika svaki tjedan (1 – 3 put tjedno) u nastavi se koriste zvučnim snimkama, a 30,1 % nastavnika tvrdi da ih se koristi 1 do 3 puta mjesečno, što se također može smatrati čestim. Ipak, gotovo polovina anketiranih nastavnika (47,1 %) vrlo se rijetko, tj. 1 do 3 puta godišnje koristi zvučnim snimkama, a čak 15,5 % nastavnika tvrdi da se zvučnim snimkama u nastavi nikada ne koristi.

#### Slika 3

Kada usporedimo učestalost korištenja audiosnimki govornih interpretacija u nastavi s obzirom na godine radnog staža učitelja, dobivamo podatak o tome da učitelji s kraćim radnim stažem znatno rjeđe u razredu koriste zvučne snimke od učitelja sa srednjim ili dužim radnim stažem. Naime, tjedno zvučne snimke koristi 3,8 % učitelja s kraćim stažem (N=53), 4,8 % učitelja sa srednje dugim stažem (N=62) i 11,0 % učitelja s dužim radnim stažem (N=91). Istu tendenciju pokazuju i rezultati o čestoći mjesečne uporabe zvučnih snimaka (s kraćim stažem 22,6 %, sa srednje dugim 30,6 %, s dugim stažem 34,1 %). Ipak, iznenađujuć je podatak da među učiteljima s deset ili manje godina radnog staža ima čak 35,8 % učitelja koji nikada ne rabe zvučne snimke. Podaci o rijetkoj uporabi ili neuporabi zvučnih snimaka mlađih nastavnika upućuju na to da se u metodici književnosti razredne nastave nedovoljno upućuje na vrijednosti i mogućnosti koje imaju zvučne snimke (audioknjige, zvučne čitanke), ali i na nedostatak pomoćnih didaktičkih materijala u obliku zvučnih medija.

Kao razloge rijetke uporabe audiosnimaka neki su nastavnici naveli svoj dojam da je učenicima dosadno slušati snimke te da brzo postaju nemirni i prestaju pratiti. Iako bi se moglo očekivati da će zbog posebne vezanosti učenika za učitelja razredne nastave i zbog njihova odnosa povjerenja učenici prednost dati živoj riječi nastavnika, rezultati istraživanja koje se bavilo usporedbom percepcije učiteljeva interpretativnog čitanja i slušanja interpretativnog čitanja s CD-a u nižim razredima osnovne škole pokazali su da su interesi za učiteljevo čitanje i slušanje snimaka podjednaki ili da čak prevladava interes za slušanje interpretativnoga čitanja s CD-a (Grahovac-Pražić i Mesić, 2009). Treba, naime, istaknuti da interpretacije (najčešće glumačke) na audiosnimkama sadrže kvalitete koje nastavnička interpretacija često nema. Umjetnička glumačka interpretacija u odnosu na učiteljsku, tzv. školsku interpretaciju znatno je angažiranija u uporabi prozodijskih sredstava jer glumci svjesno „narušavaju logiku sintakse te stvaraju iluziju prirodnoga govora i imaju izrazito naglašenu afektivnost“ (Podbevšek, 2006, str. 304). Elemente dobrih govornih interpretacija dvaju glumaca, D. Sidora i M. Bosanac, koje su dostupne u audiosnimci *Čudnovate zgrade šegrta Hlapića*, opisuju i tumače Vlašić Duić i Pletikos Olof (2015).

Jedan od razloga nedovoljne uporabe zvučnih snimaka jest i nedostupnost medija i/ili opreme u učionicama. Anketa pokazuje da učitelji zvučne snimke najčešće prezentiraju s CD-a (77,7 %), ponekad rabe audiokasetu i kasetofon (12,1 %) te mp3 player (11,2 %), vrlo rijetko gramofonsku ploču (1,0 %) i DVD (1,5 %). Vrlo često audiosnimke učitelji prezentiraju s pomoću računala i zvučnika (65,5 %).

Zanimljiv je i podatak o književnim djelima koja su dostupna o obliku zvučnih snimaka. Učitelji najčešće upotrebljavaju interpretirane tekstove iz zvučnih čitanki (*Od slova do snova, Carstvo riječi* i druge) jer su ta auditivna sredstva najdostupnija. Učitelji često reproduciraju govorne interpretacije lektirnih djela: poeziju, bajke braće Grimm i H. C. Andersena, basne. Od bajki koje postoje u audiozapisu nastavnici najčešće navode *Crvenapicu* i *Snjeguljicu*, a rjeđe *Pepeljugu*, *Ivicu* i *Maricu*, *Kraljevnu na zrnju graška* i *Trnoružicu*. Među djelima koja se rado slušaju je priča B. Ćopića: *Ježeva kućica* (pjevana) i poezija Grigora Viteza: *A zašto ne bi, Antuntun, Maksimir, Neposlušne stvari*. Često se i rado koriste djela: *Priče iz davnine* I. B. Mažuranić, *Plesna haljina žutog maslačka* Sunčane Škrinjarić te *Miševi i mačke naglavačke* Luke Paljetka. Zvučnu knjigu *Čudnovate zgode šegrta Hlapića* poznaje i u nastavi koristi 7,8 % učitelja (Vlašić Duić i Pletikos Olof, 2015). Neki nastavnici reproduciraju snimke radijskih emisija, a neki pjesme i priče čakavskog i kajkavskog narječja. Jedna je nastavnica u anketi napisala da sama priprema audiozapise uz zvučnu kulisu, a jedna da ponekad zajedno s djecom stvara zvučne priče koje potom spajaju sa slikama te naprave DVD-prezentaciju priče po nizu slika.

Osim prezentacijom putem zvučnog medija književnost se u nastavi može koristiti i u tzv. multimedijским oblicima. Štanger-Velički (2005) istražila je potencijal književnih djela u multimedijскоj obradi i interaktivnoga teksta te zaključila da takvi tekstovi omogućuju aktiviranje različitih stilova učenja, često kao spoj igre i učenja. Multimedijски obrađena književna djela vrlo su različita po svojoj strukturi i kvaliteti, a temeljni su elementi multimedijskog oblika grafika, animacija, tekst i zvuk. Čitanje se u suvremeno doba potiče novim medijima (Gabelica, 2012), a prije svega elektroničkom književnošću (Gabelica, 2013) koju karakteriziraju hipertekst te dominantnost vizualnog i auditivnoga koda. Zvučni zapis književnosti zapravo je monomedijски oblik, pa je u kulturnom skoku s linearnog čitanja tiskanoga teksta na multimedijске oblike elektroničke književnosti gotovo preskočen, tj. na hrvatskom govornom području ne nalazimo značajna istraživanja potencijala auditivnih snimki književnih djela.

### **Učenje govorne interpretacije**

Govorna interpretacija teksta posebna je vještina kojoj se najveća pozornost pridaje u obrazovanju glumaca, a učiteljima je to tek jedna od potrebnih vještina i pretpostavili smo da se njoj tijekom školovanja ne posvećuje dovoljan broj sati. Literatura o metodici nastave književnosti (Rosandić, 1975, 2005) daje neke početne upute o govornoj interpretaciji. Anketa pokazuje da se 75,7 % učitelja prisjeća da su tijekom

svoga školovanja učili o govornoj interpretaciji. Na pitanje o elementima govorne interpretacije učitelji odgovaraju da su vježbali govornu izražajnost (83,5 %), dikciju (54,4 %) i glas (28,2 %). U otvorenom pitanju neki su učitelji napisali da su tijekom studija učili samo teoriju, neki su napisali da je bilo premalo vježbi, tj. da se govorna izražajnost vježbala na način da sami pripreme tekst koji izvode pred kolegama. Drugi su pak odgovorili da su učili i pričanje bajki i da su učili izražavanje na sceni, glumu, glas iza paravana i kako govoriti na javnom nastupu. Na raznim oblicima stručnog usavršavanja govorne interpretacije sudjelovalo je 26,7 % anketiranih učitelja.<sup>6</sup>

U ekspresivnosti (izražajnosti) čitanje može varirati od manje interpretativnog čitanja, koje je ortoepski korektno, ali nije znatno emotivno angažirano te ga možemo nazvati „neutralnim čitanjem“, do emotivno angažiranog interpretativnog čitanja u kojem ponekad i nemamo dojam da je tekst čitan jer interpretator govornim vrednotama vješto oslikava likove i atmosferu, recitira, poetizira ili pripovijeda ostavljajući dojam spontanoga govora. Istraživanje elemenata govorne izražajnosti (Pletikos Olof i Vlašić Duić, 2013) pokazuje da govorna interpretacija koja se slušačima sviđa znatno ovisi o kvaliteti glasa interpretatora, a ugodan glas karakterizira niži osnovni ton i uravnotežen spektralni oblik. Poželjnu interpretaciju osim ugodnoga glasa karakteriziraju u većoj mjeri izražajnost i razgovjetnost, a manje standardnost izgovora.

Smatramo da upute o interpretativnom čitanju i vježbe za poboljšanje glasa i izgovora koje nalazimo opisane u knjigama (primjerice Rosandić, 1975; Novaković, 1980; Škarić, 2003; Rosandić, 2005; Varošaneć-Škarić, 2010) tek neznatno mogu pomoći nastavnicima u usavršavaju interpretativnog čitanja. Bilo bi poželjno uvježbavati ga pod vodstvom stručnjaka (fonetičara i glumaca) jer je riječ o vještini koju je bez vježbe i povratne informacije stručnjaka teško naučiti.

Brojna istraživanja pokazuju da u poticanju motivacije za slušanjem kod učenika najvažniju ulogu ima afektivnost, tj. emotivnost interpretativnog čitanja (Moschovaki i sur., 2007; Wright, 2011, str. 73), a čak i manje uspješna, „patetična“, s tekstom neusklađena izražajnost percipira se kao poželjnija nego neutralna, monotona interpretacija (Vlašić Duić i Pletikos Olof, 2015). Isto istraživanje pokazuje i kako se govorom lakše oslikava emocija sreće, a teže emocija ljutnje i bijesa. Dokazano je i da glumačka interpretacija znatno više obiluje afektivnošću od učiteljske interpretacije (Podbevšek, 2006) te bi i glumački pedagozi trebali biti angažirani u poučavanju učitelja vještinama interpretativnog čitanja. Kvalitetnim čitanjem naglas u razredu učitelj će poboljšati učenikovu vještinu čitanja i slušanja, izgraditi socio-emotivnu vezu sa svojim učenicima, zadobiti te održati interes i napetost učenika – slušatelja (Sutton, Sofka, Bojczyk, i Curenton, 2007).

---

<sup>6</sup> Stručna usavršavanja u ovom području najčešće organizira Agencija za odgoj i obrazovanje u obliku seminara, a može se učiti i na drugim stručnim skupovima i radionicama. Navest ćemo samo neke od voditelja radionica i predavača: Silvana Stanić, Jadranka Domazet, Snježana Banovac, Sven Medvešek, Jasna Held i Vesna Budinski.

Budući da je afektivnost važna sastavnica motivacije za slušanjem, na temelju navedenih istraživanja smatramo da bi u metodici poučavanja interpretativnog čitanja trebalo povećati broj sati za vježbanje interpretativnog čitanja, angažirati stručnjake za povratne informacije i ustrajavati na glumačkim vježbama koje potiču izražavanje emocija pri čitanju naglas.

## Zaključak

Čitanje naglas u razrednoj nastavi ima veliku važnost: doprinosi čitalačkoj pismenosti, razvija motivaciju, glatkoću čitanja, razumijevanje i pamćenje pročitano ga teksta. Rezultati ankete pokazuju da se u razrednoj nastavi učestalo čita naglas, većinom jednom do triput tjedno, a učitelji osim što imaju aktivnu ulogu čitača, gotovo podjednako često imaju i ulogu pozornih slušača učenika. Manji dio učitelja uviđa i važnost uključivanja roditelja kao volontera za čitanje u školi, ali češće izvan redovnih nastavnih aktivnosti.

Istraživanje uporabe razgovora kao strategije razumijevanja teksta pokazalo je da većina nastavnika razredne nastave u hrvatskim školama njeguje tzv. izvedbeni stil čitanja u kojem se čitanje naglas umjetničkoga teksta uglavnom ne prekida, što je u skladu s preporukama metodičara. Kratko prekidanje čitanja s pitanjima anticipacije, pojašnjenjima nepoznatih pojmova ili kratkim pitanjima o razumijevanju pročitano neće narušiti izvedbeni stil čitanja i umjetnički dojam ako se događa rijetko i ako ne traje dugo. Svi anketirani nastavnici njeguju razgovor nakon čitanja, ali samo trećina nastavnika razgovara o tekstu prije čitanja, pa bi bilo poželjno upoznati nastavnike s vrijednostima i učincima uporabe strategija čitanja. Prije čitanja poželjno bi bilo pregledati tekst, slike, naslove i podnaslove, najaviti temu, izreći emocije i iskustva vezana uz nju.

Iako su neka prethodna istraživanja pokazala da su interesi za učiteljevo čitanje i slušanje snimaka podjednaki ili kako čak prevladava interes za slušanje interpretativnoga čitanja sa zvučnih snimaka, naše istraživanje pokazuje da se većina nastavnika vrlo rijetko koristi zvučnim snimkama, a kako se svaki šesti nastavnik zvučnim snimkama nikada ne koristi u nastavi. Zbog dodatne umjetničke kvalitete i afektivnosti glumačkih interpretacija trebalo bi poticati slušanje zvučnih zapisa književnih djela, tzv. zvučnih čitanka koje izvode govorni profesionalci.

U dobrom interpretativnom čitanju, kojemu se teži, interpretator se vješto koristi prozodijskim sredstvima, stvara privid spontanoga govora i izražava svoje emocije, pa je takvo čitanje uvijek afektivno. Govornu izvedbu, koja uključuje vježbe za glas, rad na dikciji i izgovoru, pravilnu uporabu hrvatskih standardnih naglasaka te, najvažnije, uvjerljivu i afektivnu interpretaciju, teško je znatno poboljšati učeći teoriju iz knjiga. Riječ je o vještini koju je potrebno usvajati i uvježbavati u radu s govornim stručnjacima pa bi bilo poželjno interpretativno čitanje uvrstiti u program obrazovanja učitelja te organizirati što više stručnih usavršavanja za učitelje.

Možemo zaključiti da se hrvatski učitelji često koriste čitanjem naglas, potiču učenike na čitanje, njeguju pretežno izvedbeni stil čitanja naglas, razgovaraju o

djelu najviše nakon čitanja te se srednje često u nastavi koriste zvučnim snimkama profesionalnih interpretatora. Rezultati pokazuju razliku između učitelja s kraćim radnim stažem koji tjedno više čitaju naglas i više potiču učenike na čitanje, ali se znatno rjeđe u nastavi koriste zvučnim snimkama profesionalnih interpretatora, te učitelja s dužim stažem koji manje od svojih mlađih vršnjaka sami čitaju, ali se zato znatno češće koriste zvučne snimke.