

# RAZVIJENOST ČITATELJSKIH SPOSOBNOSTI – KOMPARATIVNA ANALIZA 1985./86. I 2011./12. GODINE

izv. prof. dr. sc. Emerik Munjiza, u mirovini  
Velika Kopanica, Hrvatska  
Blanka Skender, prof.  
Osnovna škola „Ivan Filipović“ Velika Kopanica  
Velika Kopanica, Hrvatska

## Sažetak:

Prema psiholingvističkom kriteriju postoje dvije vrste čitanja: čitanje naglas i čitanje u sebi. Obje vrste čitanja moguće je empirijski utvrditi i mjeriti: čitanje naglas kao brzinu čitanja i čitanje u sebi kao razumijevanje pročitanog teksta. U ovom istraživanju obje vrste čitanja empirijski su ispitane s otklonom od 26 godina. U oba istraživanja korišteni su isti instrumentariji: jednominutni ispit glasnog čitanja forme Ia, IIa, IIIa i IVa i čitanje s razumijevanjem forme TČIa, TČIIa, TČIIIa i TČIVa.

Istraživanje je provedeno u Osnovnoj školi „Ivan Filipović“ Velika Kopanica 1985./86. na uzorku od 257 učenika razredne nastave i 2011./12. na uzorku od 163 učenika razredne nastave. U istraživanju se pošlo od pretpostavke da je promijenjeno/poboljšano obiteljsko i školsko okruženje u vremensko rasponu od 26 godina dovelo do poboljšanja na području razvijenosti čitateljskih sposobnosti. Dobiveni rezultati u istraživanju ne ukazuju da je došlo do očekivanih poboljšanja na području razvijenosti čitateljskih sposobnosti.

**Ključne riječi:** čitateljske sposobnosti, brzina čitanja, čitanje s razumijevanjem, obiteljsko i školsko okruženje.

## TEORIJSKI OKVIR

Čitanje je proces u kojem se usvajaju informacije, djeluje na emocije i stavove. Prema tome čitanje je spoznajni, ali istovremeno i doživljajni proces. Prema spoznajnim kriterijima čitanje može biti: informativno, logičko, logički-kritičko, problemsko i stvaralačko. (*Pedagoška enciklopedija*, 1989).

Informativnim čitanjem čitatelj se upoznaje s informacijama bez njihova vrednovanja. U logičkom čitanju otkrivaju se uzročno-posljedične veze. Logičko-kritičkim čitanjem informacije se raščlanjuju, sintetiziraju kroz novu kvalitetu i vrednuju. U problemskom čitanju čitatelj pokušava postavljati pitanja i protupitanja, postavljati hipoteze i odgovarati na njih. U stvaralačkom čitanju čitatelj intervenira u tekst s ciljem da ga preinači u novi oblik ili sadržaj. (*Pedagoška enciklopedija*, 1989).

Kvaliteta čitanja procjenjuje se i s obzirom na nivo aktivnost čitatelja i kvalitetu mišljenja pa se tako govori o sljedećim gradacijama: informativno čitanje, čitanje s razumijevanjem, kritičko ili dubinsko čitanje. (Kurtis, 2001).

Razvijenost čitateljskih sposobnosti moguće je dvodimenzionalno odrediti kao čitanje naglas i čitanje u sebi. Sposobnost čitanja naglas procjenjuje se kroz svladanu tehniku čitanja, a mjeri se brzinom pročitanog teksta.

Svladana tehnika čitanja procjenjuje se kroz: jasnoću, artikulaciju, dikciju, intonaciju i modulaciju. Jasnoća se definira kao razgovijetnost izgovorenog teksta. Artikulacija označava razgovijetan izgovor svih glasova. Pravilna, lijepo izgovorena riječ i rečenica označava se dikcijom. Intonacija je upotreba različitog tempa, posebnog izdvajanja i naglašavanja bitnog. Modulacija je spuštanje i dizanje glasa, usporavanje i ubrzavanje čitanja. (Anić, 1988. *Enciklopedijski rječnik pedagogije*, 1963).

Tehniku čitanja moguće je odrediti i kao: lakoću i brzinu čitanja, čitanje bez zastoja i regresija pri kojem se pazi na artikulaciju i tempo (Pavlović, 1968).

U procesu učenja čitanja svladavanje tehnike čitanja samo je prva faza. Svladanost tehnike čitanja moguće je dosta egzaktno mjeriti kroz različite forme brzine pročitanoog teksta. (jednominutni ispit glasnog čitanja). Svladana tehnika čitanja preduvjet je za čitanje s razumijevanjem, iako ova dva procesa ne teku samo sukcesivno nego vrlo često i simultano.

Čitanje u sebi procjenjuje se prema razumijevanju pročitanoog teksta, a mjeri se uspješnošću brojem/postotcima uspješno riješenih zadataka nakon pročitanoog teksta. Kao viši stupanj čitanja s razumijevanjem navodi se kritičko ili dubinsko čitanje.

Razumijevanje pročitanoog teksta nije sadržano samo u mogućnosti njegove reprodukcije. Tekst je razumljiv samo onda ako se u procesu kritičkog mišljenja ugrađuje u vlastiti kontekst, ako ima utjecaja na potvrđivanje postojećeg ili gradnju novog sustava vrijednosti. (Kurtis, 2001). Čitanje s razumijevanjem aktivan je proces u kojem se odgovara na sljedeća pitanja.

1. Što ove nove informacije znače za mene?
2. Kako nove informacije mogu upotrijebiti?
3. Kakve su veze između novih i postojećih informacija?
4. Koje su moguće posljedice usvajanja i baratanja s novim informacijama?

Kritičko čitanje i mišljenje strategija je koja ne trpi jednoznačne odgovore. Učiteljeva poticajna pitanja moćno su oružje u poticanju kritičkog čitanja. Poticajna su pitanja ona koja traže: razumijevanje, dogradnju, rekonstrukciju, suprostavljanje s obrazloženjem. (Temple, 2001).

Prema tipu razlikuju se sljedeća motivacijska pitanja:

1. doslovno pitanje traži memoriranje, reprodukciju
2. translacijsko pitanje traži preoblikovanje informacije
3. aplikacijsko pitanje traži moguću primjenu
4. interpelacijsko pitanje traži uzročnu vezu odnosa i vrijednosti
5. analitičko pitanje zahtijeva analizu informacija, pojmova
6. sintetičko pitanje traži u sintezi novi kvalitet
7. evaluacijsko pitanje traži vrednovanje u odnosu na vlastiti sustav vrijednosti (Temple, 2001).

Aktivnost pri čitanju s razumijevanjem poboljšava se vođenjem vlastitih bilježaka. U bilješkama treba pisati ključne riječi, pojmove s kojima se slažemo li ne slažemo. Pisane bilješke služe za lakšu rekonstrukciju ili kao polazne teze za polemiku.

Pri čitanju s razumijevanjem treba voditi računa i o karakteristikama teksta, o njegovim namjerama ili mogućnostima pri čemu kao kriterij treba uzeti pokušaj odgovora na sljedeća pitanja:

1. Zašto želimo pročitati upravo ovaj tekst?
2. Koje informacije/vrijednosti očekujem u izabranom tekstu?

3. Što namjeravam dalje raditi s dobivenim informacijama?
4. Koje su moralne poruke i dvojbe u izabranom tekstu?

Čitanje s razumijevanjem traži neke pretpostavke:

1. Potrebno je osigurati dovoljno vremena za čitanje s razumijevanjem. Neka istraživanja ukazuju da se o ovome ne vodi sustavna briga. Nema posebno osiguranog vremena da se čitanje s razumijevanjem kontinuirano i sustavno prakticira pod vodstvom nastavnika za vrijeme nastave.
2. Treba češće prakticirati čitanje izvornih tekstova (umjesto različitih sumnjivih inačica), po mogućnosti prema vlastitim željama u cilju uvođenja u tehnike samostalnog rada/istraživanja.
3. Čitanje s razumijevanjem uglavnom je individualna aktivnost. Zbog toga je potrebno osigurati dovoljno vremena za grupni rad unutar kojega će se organizirati rasprava/polemika. (Kurtis, 2001.).

U čitanju s razumijevanjem moguće je razlikovati sljedeće faze:

1. Informativno, prvo čitanje, kako bi se dobio uvid u sadržaj, područje, probleme.
2. Čitanje s razumijevanjem
  - 2.1. Čitanje po odlomcima uz pisanje ili podcrtavanje bitnih pojmova.
  - 2.2. Pri čitanju po odlomcima odgovarati na pitanja, a ako ih nema, tada ih postavljati.
  - 2.3. Kritičko čitanje, kritička opservacija na usvojene pojmove i vrijednosti; bilježenje bitnih pojmova za obranu teze; samostalno davanje naslova pojedinim odlomcima.
  - 2.4. Organiziranje usmene rasprave oko usvojenih pojmova i vrijednosti.
  - 2.5. Izrada samostalnog ili grupnog izvještaja. (Stelle, 2001.).

Planski i sustavan rad na području tehnike čitanja i čitanja s razumijevanjem treba rezultirati stvaranjem potrebe vlastitog neprisilnog čitanja. O stupnju usvojenosti i razvijenosti obiju sastavnica, svladane tehnike čitanja, usvojenosti čitanja s razumijevanjem, procjenjuje se razvijenost čitateljskih sposobnosti.

Šezdesetih i sedamdesetih godina 20. stoljeća prosvjetne vlasti i stručne organizacije pridavale su posebnu pozornost organiziranju aktivnosti za unapređivanje kulture čitanja. (Kobola, 1974, 1975, 1977). Prema preporuci prosvjetnih vlasti i stručnih organizacija sve su škole u svoje godišnje planove i programe morale ugraditi kao središnji problem unapređivanja čitateljskih sposobnosti.

Projekti na području unapređivanja čitateljskih sposobnosti sadržavale su planirane aktivnosti, načine praćenja i valorizacije. Pri valorizaciji se koristilo standardiziranim instrumentima brzog čitanja i čitanja s razumijevanjem. Na temelju analiziranih rezultata mogle su se poduzimati daljnje aktivnosti na razini razrednih odjela, razreda, škola, područja do republike.

U tom je periodu objavljeno više radova iz područja kulture čitanja u tadašnjim pedagoškim časopisima, tako da su se rezultati mogli uspoređivati što je dalje snažno motiviralo (Antić, 1965, Kobola, 1974, 1975, 1977, Pavlović 1968, Jerbić, 1977).

Tadašnje metodike hrvatskog jezika poklanjale su posebnu pozornost čitanju naglas (brzina, lijepo i izražajno čitanje) i čitanje u sebi (čitanje s razumijevanjem) (Šimleša, 1967, Rosandić, 1984, 1986).

U školskoj praksi primjetljiv je ciklički interes za pojedina pedagoška pitanja, čemu nije izbjeglo ni područje unapređivanja čitateljskih sposobnosti. Sustavni je rad na tom području slabio na što je dodatno i snažno utjecala informatizacija društva, škole i obitelji. Nas u ovom istraživanju zanima što se dogodilo na području čitateljskih sposobnosti u vremenskom odmaku od 26 godina.

## METODOLOGIJA

### PODRUČJE ISTRAŽIVANJA

Poučavanje i učenje dobrim se dijelom obavljaju u procesu čitanja. Efikasnost učenja u pozitivnoj je korelaciji s razvijenim čitateljskim sposobnostima. Čitateljske sposobnosti objašnjavaju se kao: svladana tehnika čitanja (brzina čitanja) i usvojenost čitanja s razumijevanjem (čitanje u sebi).

Očekuje se da su obje sastavnice čitateljskih sposobnosti svladane do kraja četvrtog razreda osnovne škole u dovoljnoj mjeri koja je potrebna za samostalno učenje.

### ISTRAŽIVAČKI PROBLEM

U ovom istraživanju bavimo se problemom razvijenosti čitateljskih sposobnosti u rasponu od 26 godina između školskih godina 1985./86. i 2011./12. Razvijenost čitateljskih sposobnosti ispitali smo testovima brzine čitanja i razumijevanja pročitano teksta.

### POLAZNA HIPOTEZA

Izmijenjeno/poboljšano obiteljsko i školsko okruženje pridonijelo je poboljšavanju razvijenosti čitateljskih sposobnosti.

### VARIJABLE

Izmijenjeno/poboljšano obiteljsko okruženje ispitali smo na konkretiziranim i empirijski provjerljivim varijablama: školska sprema roditelja, dominantni izvori informiranja, pripremljenost djece prije upisa u prvi razred.

Izmijenjeno/poboljšano školsko okruženje ispitali smo na konkretiziranim i empirijski provjerljivim varijablama: dužini školovanja učitelja, broju učenika u razredu, knjižnom fondu i neprisilnom čitanju.

Promjene/poboljšanja u navedenim nezavisnim varijablama dovest će do promjena u zavisnoj varijabli na području unapređivanja čitateljskih sposobnosti.

### ISTRAŽIVAČKE METODE

U ovom istraživanju koristili smo sljedeće istraživačke metode:

1. rad na pedagoškoj dokumentaciji (analiza godišnjih planova i programa, godišnjih izvještaja, godišnjih statistika, izvještaja školskog knjižničara)

2. prikupljanje podataka pomoću ankete (podatci iz obiteljskog okružja)
3. prikupljanje podataka pomoću testova znanja i postignuća (ispiti čitanja).

## SPOZNAJNE METODE

U ovom istraživanju koristili smo se kvantitativnim i kvalitativnim metodama. Sve smo moguće rezultate smo kvantificirali i prikazali ih na odgovarajući način (u tablicama). Kvantitativne smo podatke analizirali, tumačili, objašnjavali, uočavali tendencije i veze.

## UZORAK

U uzorak su ušli svi učenici razredne nastave Osnovne škole „Ivan Filipović“ Velika Kapanica u 1985./86. njih 257, a u 2011./12. godini njih 163.

## INSTRUMENTI

Potrebne podatke za ovo istraživanje prikupili smo sljedećim instrumentima:

1. protokolima za analizu pedagoške dokumentacije
2. anketnim upitnikom za prikupljanje podataka iz obiteljskog okružja
3. jednominutnim ispitom glasnog čitanja forme Furlan Ia, IIa, IIIa, IVa
4. ispitom čitanja s razumijevanjem forme Tiho čitanje Ia,IIa,IIIa IVa
5. službenom godišnjom statistikom školskog knjižničara.

## OČEKIVANA PRAKTIČNA KORIST

Senzibilizirati stručnu pedagošku javnost za područje unapređivanja čitateljskih sposobnosti u uvjetima globalizacije i informatizacije, njezine opravdanosti i perspektivnosti.

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA

### PROMJENE/POBOLJŠANJA U NEZAVISNIM VARIJABLAMA

#### *Promijene/poboljšanja u obiteljskom okružju*

Obitelj je temeljna društvena grupa međusobno krvno povezana unutar koje se odvija prirodna reprodukcija, odrastanje (socijalizacija i individualizacija) i priprema za novi društveni i obiteljski život (Lukaš, 2010).

I pored toga što je obitelj povijesno stabilna, ona je podložna i izrazitoj unutrašnjoj dinamici. Dinamika obitelji ogleda se kroz njezine temeljne društvene uloge: biološko-reproduktivnu, ekonomsku, socijalizacijsku i odgojno-obrazovnu (Lukaš, 2010).

U proteklih 26 godina u obitelji su se dogodile znatne promjene; demografske, socijalne, ekonomske, kulturno-prosvjetne. Za potrebe ovog istraživanja bavili smo se samo onim promjenama koje su bitne za pripremanje djece za polazak u školu i koje je moguće empirijski utvrditi na našem uzorku.

Prema navedenim kriterijima na našem uzorku obitelji pratili smo promjene na sljedećim područjima, a to su: dužina školovanja (stručna sprema), dominantni izvori informiranja i pripremljenost djece prije polaska u prvi razred na području početnog čitanja.

U pedagoškoj dokumentaciji nismo našli tražene podatke za početnu 1985./86. godinu, nego smo našli podatke za 1963./64. godinu. Budući da se 1985./86. godina nalazi na vremenskoj sredini između 1963./64. i 2011./12. godine, to smo podatke za 1985./86. procijenili i interpolirali.

Na analiziranom uzorku (N=437 učenika) 1963./64. godine školska sprema njihovih roditelja bila je sljedeća: nepismenih majki bilo je 25,4% a očeva 12,6%; nepotpunu osnovnu školu imalo je 41,2% očeva i 33% majki, što znači da ukupno 53,% očeva i 58,4% majki nije imalo završenu osnovnu školu. Osim nekoliko učiteljske djece nije bilo učenika čiji su roditelji imali višu ili visoku stručnu spremu. Ostali roditelji kretali su se unutar različitih oblika srednjoškolskog obrazovanja. (Spomenica škole 1964-2000).

U 2011./12. školskoj godini nije bilo nepismenih roditelja. Sa završenom osnovnom školom i različitim oblicima polukvalifikacija bilo je 20% očeva i 27,5% majki. Srednju školu završilo je 65% očeva i 70% majki. Višu stručnu spremu imalo je 7,5% očeva i 2,5% majki. S fakultetskom spremom bilo je 7,5% očeva. (Rezultati provedene ankete 2011./12 na uzorku od 163 učenika).

Većina roditelja 1963./64. godine, njih blizu 60%, nije imalo završenu osnovnu školu, a pedesetak godina kasnije prosječna obrazovna struktura dignuta je na srednjoškolsku. Znakovito je da su u 2011./12. godini na srednjoškolskoj razini majke pretekle očeve.

Ako je šezdesetih godina u obrazovanju roditelja dominirala nepotpuna osnovna škola, a 2011./12 srednja škola, tada je moguće da je osamdesetih godina dominirala potpuno završena osnovna škola. Analizirani podatci ukazuju da je na području stručne spreme (dužine školovanja) roditelja došlo do predviđenih promjena/poboljšanja.

Prema istom izvoru (Spomenica škole 1964 - 2000) šezdesetih godina dominantni izvori informiranja u obitelji bili su radioaparati. Televizijski prijarnici bili su rijetkost isto kao i tisak i knjiga. U navedenom izvoru našli smo podatak da je 65% učenika imalo radioaparat i svega 14% televizor.

Provedena anketa 2011./12. godine ukazuje da su sada dominantni izvori informiranja osobna računala s priključkom na internet. Prema navedenoj anketi 92,5% učenika ima osobno računalo, od čega ih je 75% priključeno na internet. Tisak se kupuje u svakoj drugoj obitelji, a svi su učenici odgovorili da u obitelji imaju između 20 i 100 knjiga.

Opet bi se po istoj metodologiji interpolacije moglo procijeniti da su dominantni medijski izvori osamdesetih godina bili televizija uz skromno prisustvo tiskanih medija. I na području dominantnih medijskih izvora unutar promatranih 26 godina došlo je do znatnih promjena/poboljšanja.

Očekuje se da su navedene promjene/poboljšanja utjecale na bolju pripremljenost djece za polazak u školu, što smo mi ispitali na području početnog čitanja. Rezultati su prikazani u tablici 1.

Tablica 1. Rezultati čitateljskih sposobnosti djece prije upisa u 1. razred osnovne škole

čitateljske sposobnosti	1985./86.	2011./12.
poznavanje do 5 slova (samoglasnici)	17,2%	17,9%
poznavanje većine slova	74,1%	25,6%
poznavanje svih slova, čitanje kratkih riječi	8,7%	56,5%

Podatci iz tablice 1. ukazuju da je na području početnog čitanja došlo do znatnog poboljšanja. Dok je 1985./86. godine svega 8,7% učenika poznavalo sva slova i moglo čitati jednostavnije riječi tiskane velikim slovima, to ih je 2011./12. godine bilo 56,5%, što znači da je preko polovine djece pošlo u prvi razred sa svladanom elementarnom tehnikom početnog čitanja. Prilikom upisa u prvi razred osnovne škole djeca na području početnog čitanja ulaze s velikim razlikama. Unutar istog godišta ima djece koja poznaju svega nekoliko samoglasnika, ali i onih koja poznaju sva slova i mogu čitati jednostavnije riječi.

Poboljšana stručna sprema (dužina školovanja) roditelja i suvremeniji mediji utjecali su na bolju pripremljenost učenika na području početnog čitanja. U sve tri konkretizirane varijable iz područja obiteljskog okružja: stručne spreme, medijskih izvora, pripremljenosti za polazak u školu došlo je do promjena/poboljšanja. Slična poboljšanja evidentirana su i na području matematičke razvijenosti, emocionalne stabilnosti, kvalitete pažnje i antropološkim karakteristikama. (Ispiti djece prije upisa u prvi razred 1985./86. i 2011./12. godine).

#### *Promijene/poboljšanja u školskom okružju*

Školsko okružje moguće je odrediti kao ukupnost materijalno-tehničko resursa koji nam stoje na raspolaganju, ljudskih potencijala i njihovim međusobnih sudnosa. (Jurić, 2004.).

Za ovo istraživanje mi smo iz školskog okružja izdvojili relevantne varijable koje je moguće i empirijski istražiti: stručnu spremu učitelja (dužinu školovanja), broj učenika u razrednim odjelima, stanje knjižnog fonda u školskoj knjižnici i neprisilno čitanje. Stručnost učitelja izrazili smo numerički kroz ukupan broj godina školovanja zbog različitog broja godina školovanja u učiteljskim školama. Dužina školovanja učitelja prikazana je u tablici 2.

Tablica 2. Dužina školovanja učitelja izražena u ukupnim godinama školovanja

1.	1985./86.			1.	2011./12.		
	2	3.	4.		2.	3.	4.
SSS	2	13	26	SSS	0	0	0
VŠS	12	14	168	VŠS	4	14	56
VSS	0	0	0	VSS	8	16	128
Svega	14	-	194	Svega	12	-	184
<b>Prosječna dužina školovanja</b>	13,8 god			15,3 god.			

Obrazloženje tablice 2.: 1. vrsta stručne spreme, 2. broj osoba unutar stručne spreme, 3. dužina školovanja po osobi, 4. ukupna dužina školovanja za sve osobe unutar navedene spreme.

U proteklih 26 godina došlo je do znatne promjene/poboljšanja u stručnoj spremi (dužini školovanja) učitelja razredne nastave. Od početnog srednjoškolskog obrazovanja u učiteljskim školama došlo se do fakultetskog obrazovanja učitelja razredne nastave na visokim učiteljskim školama i učiteljskim fakultetima.

Prosječna dužina školovanja u proteklih 26 godina na našem uzorku porasla je za jednu i pol godinu. Po broju u 1985./86. dominirali su učitelji s višom stručnom spremom, a u 2011./12. godini s visokom stručnom spremom, što je vidljivo u osobnim dosjeima učitelja.

U pedagojskoj teoriji i školskoj praksi smatra se da je efikasnost poučavanja i učenja u pozitivnoj korelaciji s brojem učenika u razrednim odjelima. U ovom smo istraživanju također pošli od navedene pretpostavke da će broj učenika u razrednim odjelima utjecati na razvijenost čitateljskih sposobnosti. Broj učenika u analiziranim godinama prikazan je po razrednim odjelima u tablici 3.

Tablica 3. Broj učenika u razrednim odjelima 1985./86. i 2011./12. godine

1985./86.		2011./12.	
Razredni odjel	Broj učenika	Razredni odjel	Broj učenika
1a	19	1a	21
1b	18	1b	7
1c	16	1c	12
1 – 2d *	21	2a	25
2a	25	2b	6
2b	14	2c	12
3a	22	3a	21
3b	21	3b	9
3c	17	3c	6
3d	16	4a	18
4a	22	4b	16
4b	19	4c	10
4c	18		
4d	14		
<b>Svega</b>	<b>257</b>	<b>Svega</b>	<b>163</b>
<b>Prosjek po odjelu</b>	<b>18,4</b>	<b>Prosjek po odjelu</b>	<b>13,5</b>

1 – 2 \* kombinirani razredni odjel

U proteklih 26 godina prosječan broj učenika po razrednom odjelu smanjen je za 4,9 učenika ili za 27%. U 2011./12 godini bilo je 5 razrednih odjela s deset i manje učenika ili u odnosu na ukupan broj razrednih odjela 42%. U istoj školskoj godini povećana je razlika između razrednog odjela s najvećim i najmanjim brojem učenika i ona iznosi 19 (25 – 6 ), u početnoj godini naše analize ona je iznosila 13 (25 – 12). (Statistički podatci na početku školske godine).

Kao što je vidljivo i u ovoj konkretiziranoj nezavisnoj varijabli došlo je do promjena/poboljšanja od kojih se očekuje da utječu na područje razvijenosti čitateljskih sposobnosti.

U proteklih 26 godina dogodile su se znatne promjene u školskoj knjižnici. Školska se knjižnica s pretežno uslužne djelatnosti posuđivanja knjiga transformirala u bibliotečno-informacijski centar. U školsku knjižnicu ulaze stručni suradnici, školski knjižničari. Školske knjižnice znatno su bolje opremljene s različitim medijskim izvorima informacija uz primjetan



rast knjižnog fonda. (Munjiza i Kragulj, 2010). U tablici 4. Prikazani su podatci o knjižnom fondu.

Tablica 4. Podaci o knjižnom fondu u školskoj knjižnici

Godina	Ukupan broj knjiga	Učenika u raz. nastavi	Prosjeak knjiga po učeniku
1985./86.	10 225	257	40
2011./12.	17 048	163	104,6

U navedenim brojkama nalazi se ukupan knjižni fond i učenički i učiteljski. Iz podataka je vidljivo da je u proteklih 26 godina knjižni fond povećan za oko 70%, a broj naslova po učeniku za više od 2,5 puta.

I u trećoj konkretiziranoj varijabli iz školskog okružja došlo je do promjene/poboljšanja. U svim analiziranim varijablama iz obiteljskog i školskog okružja u proteklih 26 godina došlo je do promjena/poboljšanja.

## PROMJENE/POBOLJŠANJA U ZAVISNOJ VARIJABLI

U ovom istraživanju pošli smo od pretpostavke da će promjene/poboljšanja u nezavisnim varijablama dovesti do promjena/poboljšanja u zavisnoj varijabli razvijenosti čitateljskih sposobnosti u oba njezina oblika: brzini čitanja i čitanju s razumijevanjem.

### *Brzina pročitanoog teksta*

Ispitivanje brzine pročitanoog teksta u razmaku između 26 godina 1985./86. i 2011./12. proveli smo istim instrumentarijem i to Jednominutnim ispitom glasnog čitanja ( Furlan 1975., forme Ia, IIa, IIIa, IVa.). Ispitivanje smo proveli uz upotrebu zapornog sata u trajanju od točno jedne minute. U pripremljene obrasce posebno smo bilježili krivo pročitane riječi ili preskočene riječi tako da smo dobili broj točno pročitanih riječi u jednoj minuti. Sintetizirani rezultati po razredima prikazani su u tablici 5.

Tablica 5. Prosječan broj pročitanih riječi u jednoj minuti po razredima

Razred	1985./86.	2011./12.	1985./86 : 2011./12.	1971./2. R. Hrvatska	Neka druga ispitivanja
1.	29,6	35,7	- 6,1	37,4	19,1*
2.	48,5	52,0	- 3,5	49,5	
3.	65,0	66,5	- 1,5	58,5	66,7 **
4.	69,0	68,4	+ 0,6	69,8	

\*Rezultat 19,1 odnosi se na ispitivanje obavljeno u ožujku (Antić, 1965.)

\*\* Rezultati (Jerbić, 1977.)

Rezultati u tablici 5. ukazuju da je u proteklih 26 godina došlo do diferenciranog povećanja brzine pročitaneog teksta. Najveći porast brzine pročitaneog teksta registriran je u prvom razredu. U kasnijim godištimama ona se smanjuje, da bi u posljednjem, četvrtom razredu, referentnom za naše istraživanje, umjesto rasta zabilježen blagi pad. Na završetku razredne nastave učenici četvrtog razreda nisu čitali brže u odnosu na svoje vršnjake prije 26 godina. Veću brzinu čitanja u početnom razredu moguće je tumačiti kao rezultat bolje pripremljenosti učenika prije polaska u prvi razred. Kasnije zaostajanje rasta i blagi preokret moguće je tumačiti kao nemogućnost školskog okruženja da osigura daljnji rast uz istovremenu manju brigu obitelji, koja je odgovornost prenijela na školu. Kolona o broju pročitanih riječi na razini Republike Hrvatske 1971./72. služi kao orijentacija naših rezultata. (Jerbić, 1977.).

Na području brzine čitanja zadržana je velika individualna razlika među učenicima. Na kraju četvrtog razreda 1985./86. godine najbrži učenik u čitanju čitao je 4,6 puta brže od najsporijeg čitača (105:23 pročitane riječi u minuti.). Slični rezultati ostvareni su i u 2011./12. godini kada je taj odnos bio 3,7 (116:31 pročitana riječ u minuti).

#### *Razumijevanje pročitaneog teksta*

I na području razumijevanja pročitaneog teksta ispitivanje u 1985./86. i 2011./12. godini provedeno je istim instrumentarijem. Ispitivanje je provedeno na ispitima čitanja s razumijevanjem forme TČIa, TČIIa, TČIIIa i TČIVa (Tiho čitanje la...). Ove forme tihog čitanja sastoje se od 20 čestica (pitanja). Svaka čestica sastoji se od osnovnog teksta (informacije), pitanja i predviđenog mjesta za odgovore. Ispitivanje s objašnjenjima traje jedan školski sat. Uspješnost razumijevanja pročitaneog teksta izražena je prosječnim postotkom točnih odgovora po razredima koji su prikazani u tablici 6.

Tablica 6. Rezultati razumijevanja pročitaneog teksta po razredima

Razred	1985./86.	2011./12.	1985./86 : 2011./12.
1.	-	56%	-
2.	42,4%	65%	- 22,6%
3.	68,3%	69%	- 0,7%
4.	74,3%	58,2%	+ 16,1

U prvom razredu 1985./86. godine nije provedeno ispitivanje tako da u tom razredu nije moguća usporedba s 2011./12. godinom. U ostalim su razredima slične tendencije kao i u području brzine čitanja, samo s ekstremnijim razlikama. U drugom su razredu učenici iz 2011./12. godine ostvarili znatno bolje rezultate, u trećem razredu ta je razlika minimalna. U četvrtom razredu došlo je do drastične promjene jer su učenici 1985./86. godine bili znatno uspješniji u odnosu na svoje vršnjake iz 2011./12. godine. I na ovom području uspješnije rezultate u nižim razredima moguće je obrazložiti boljom pripremljenošću djece prije polaska u školu i nemogućnošću školskog okruženja da osigura isto tako daljnji napredak. U 1985./86. godini vidljiv je kontinuirani rast u razumijevanju pročitaneog teksta, od početnog 42,4% u drugom razredu do 74,3% u četvrtom razredu. U 2011./12. godini došlo je do značajne regresije u četvrtom razredu u odnosu na treći razred.

I u području razumijevanja pročitaneog teksta pronađena je velika individualna razlika među učenicima četvrtog razreda i ona u 1985./6. godini iznosi 6,7 puta ( 100%:15% ), a u 2011./12 6,2 puta ( 93%:15%).

Utvrđena je blaga pozitivna korelacija između brzine čitanja i razumijevanja pročitano­g teksta. Ona u 1985./86. iznosi 0,40 ( prema Mužić, 1973. iz rezultata suma  $xy=16.194$ , suma  $x=971$ , suma  $y=228$ , suma  $x$  na kvadara= $72.656$  i suma  $y$  na kvadrat= $3.880$ . ). Koeficijent korelacije u 2011./12. godine iznosio je 0,19 (prema Mužić 1973. iz rezultata suma  $xy=33.301$ , suma  $x=1.021$ , suma  $y=481$ , suma  $x$  na kvadrat =  $76.441$  i suma  $y$  na kvadrat = $15.987$ ).

### *Neprisilno čitanje*

Neprisilno čitanje odredili smo kao ono koje nije rezultat školske obveze (obvezne školske lektire), nego rezultat vlastite želje i potrebe za čitanjem. Ovu konkretiziranu varijablu ispitali smo na temelju evidencije školskog knjižničara o broju posuđenih knjiga iz školske knjižnice. Podatci o broju prosječnog broja posuđenih knjiga po učeniku u razredima iz školske knjižnice prikazani su u tablici 7.

Tablica 7. Prosječan broj posuđenih knjiga po učeniku iz školske knjižnice

Razred	1985./86.	2011./12.	1985./86 : 2011./12.
1.	13,6	7,7	+ 5,9
2.	21,8	11,5	+ 10,3
3.	18,2	9,1	+ 9,1
4.	11,7	9,1	+ 2,6

U navedenim brojkama u tablici 7. nalaze se podatci o ukupnom broju posuđenih knjiga. Budući da se broj obavezne lektire kreće oko 10 naslova po razredu, onda višak od deset knjiga pripada području neprisilnog čitanja. Prema ovom kriteriju u školskoj godini 2011./12. gotovo da nema neprisilnog čitanja (s blagim izuzetkom drugog razreda). U svim razredima 1985./86. prisutno je neprisilno čitanje. I u toj je godini najveći broj neprisilno pročitanih knjiga u drugom razredu. Gledajući kumulativno, generacija učenika 1985./86. u sva četiri razreda pročitala je 27,9 naslova više od generacije učenika 2011./12. godine. U ovoj varijabli ne samo da nije došlo do očekivanog poboljšanja nego je primjetljivo znatno zaostajanje. Generacija učenika iz 2011./12. čita znatno manje od generacije učenika iz 1985./86. godine. Generacija učenika iz 2011./12. čita samo obveznu lektiru, a i to je upitno čita li ju ili se služi kakvim surogatima „lektirica“, a posuđivanje knjiga više služi kao surogatno opravdanje.

Neprisilno čitanje moguće je promatrati i kao povratnu varijablu koja ima utjecaj na svladanu tehniku čitanja i razumijevanje pročitano­g teksta. U čitanju se napreduje samo onda ako se čita. Ovu tezu moguće je potkrijepiti s rezultatima eksperimentalne primjene Modela osnovne škole.

Ova škola je devedesetih godina XX. stoljeća sudjelovala u navedenom Modelu. Naglasak u toj koncepciji bio je na samostalnom radu, učenju, koji se dobrim dijelom temelje na svladanoj tehnici čitanja u objema varijantama.

U inicijalnom ispitu učenici su s 52,6% rješavali zadatke na temelju razumijevanja pročitano­g teksta. Nakon godine dana u prolaznom testiranju ta se uspješnost povećala na značajnih 73,7%, a u finalnom ispitu pala je na 56,6%. Značajno povećanje u prolaznom testiranju tumačimo visokom motivacijom učenika i učitelja na početku inovacije. Kasnije je motivacija pala, došlo je do zasićenja, moguće je i do prešutnog otpora što je rezultiralo padom

uspješnosti, ali je ona i dalje bila veća od početnog inicijalnog stanja. (Bognar i Štumfol, 1998.).

U analiziranih 26 godina našli smo određenu povezanost unutar obiteljskog okružja, dužine obrazovanja roditelja i suvremenih medija u pripremljenosti djece za polazak u školu. Bolja pripremljenost djece za školu imala je učinka na samom početku, a tijekom daljeg školovanja kontinuirano se gubila, da bi u završnom razredu razredne nastave bila anulirana.

Školsko okružje s navedenim poboljšanjima - dužini obrazovanja učitelja i manjim brojem učenika u razrednom odjelu nije uspijevalo zadržati navedenu početnu razliku, nego su rezultati stagnirali ili nazadovali. Jedina prava i vidljiva povezanost potvrđena je između neprisilnog čitanja i poboljšavanja čitateljskih sposobnosti.

Ovi rezultati nameću ozbiljno pitanje kako dalje s radom na području čitateljskih sposobnosti s obzirom na globalizaciju, informatizaciju, nove medije i sve opširniju udžbeničku literaturu. Postavljaju se pitanja je li i za nove medije potrebna visoka razvijenost čitateljskih sposobnosti ili su oni sami za sebe dovoljni i što će se dogoditi na općem planu učenja u uvjetima sve većih kvantitativnih i kvalitativnih zahtjeva i stagniranja ili zaostajanja na području razvijenosti čitateljskih sposobnosti.

## ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Učenje se dobrim dijelom ostvaruje u procesu čitanja, u školskim uvjetima na tekstovima školskih udžbenika i ostale pomoćne literature. Efikasnost učenja u pozitivnoj je korelaciji s razvijenošću čitateljskih sposobnosti.

Čitateljske sposobnosti određene su kao svladana tehnika čitanja (čitanje naglas) i mogućnost čitanja s razumijevanjem (čitanje u sebi). Tehniku čitanja moguće je odrediti kao brzinu i lakoću čitanja, čitanje bez regresije i zastoja pri čemu se pazi na artikulaciju i tempo.

Razumijevanje pročitane teksta ne procjenjuje se samo po mogućnosti reprodukcije nego po mogućnosti manipulacije informacijama, njihove kritičke analize i ugradnje u postojeći sustav znanja i vrijednosti. Čitanje s razumijevanjem traži studiozniji pristup koji se ogleda kroz sljedeće: odgovore na postavljena pitanja, postavljanje pitanja ako ih nema, davanje podnaslova odlomcima, izdvajanje bitnih pojmova koji služe za polemiku, stvaranje strukture na temelju koje se usvojeno gradivo može samostalno izlagati.

Očekuje se da se ova dva oblika čitateljskih sposobnosti na primjerenim tekstovima i na primjerenom razini usvoje na kraju elementarnog obrazovanja, na kraju IV. razreda razredne nastave.

U proteklih 26 godina obiteljsko i školsko okružje doživjelo je znatne promjene/poboljšanja. Dominantna školska sprema roditelja dignuta je s osnovnoškolske na srednjoškolsku, pri čemu su se majke po dužini obrazovanja izjednačile s očevima. Dominantni izvori informiranja u obitelji pomaknuti su s radija i televizije na računalo i internet.

Dominantna stručna sprema učitelja prerasla je s više na visoku, pri čemu se ukupna dužina školovanja učitelja produžila za 1,5 godinu. Broj učenika u razrednim odjelima smanjen je za oko 5 učenika ili 27%. Školska knjižnica transformirana je u Bibliotečno-informacijski centar, knjižni fond povećan za 70%, a prosječan broj knjiga po učeniku za 2,6 puta.

Poboljšano obiteljsko okružje dovelo je do bolje pripremljenosti djece prije upisa u prvi razred. Mogućnost početnog čitanja u proteklih četvrt stoljeća porasla je s 8,7% na 56,5%.

Školsko okružje nije dalje nadograđivalo bolju pripremljenost. Na kraju četvrtog razreda nakon 26 godina učenici ne čitaju brže, ne razumiju uspješnije pročitani tekst, a na području neprisilnog čitanja uočljiv je nazadak. U proteklih 26 godina na području čitateljskih sposobnosti nije registriran napredak. Zadržane su velike individualne razlike među učenicima u

brzini čitanja i u razumijevanju pročitano g teksta. Utvrđena je blaga pozitivna korelacija između brzine pročitano g teksta i razumijevanja pročitano g teksta.

Prije 26 godina bilo je znatno prisutnije neprisilno čitanje i ono je anuliralo sva poboljšanja koja su se dogodila u analiziranim nezavisnim varijablama obiteljskog i školskog okruženja, čime je potvrđena poznata tvrdnja da se sposobnosti razvijaju samo ako su u funkciji.

Ovu tvrdnju potkrepljuju navedeni podatci u vrijeme dok je ova škola radila po eksperimentalnom programu (Model osnovne škole).

S obzirom da se učenje još uvijek ostvaruje na tekstualnim udžbeničkim izvorima (a i suvremeni mediji temelje se na tekstu), nužno je sustavno i kontinuirano raditi na području razvijanja čitateljskih sposobnosti. Nove tehnike i tehnologije nije nužno potrebno gledati u svjetlu isključivog, nego u međusobnoj povezanosti. Iskustva ukazuju da će samo sustavan, planski i kontinuirani rad dovesti do poboljšanja na području čitateljskih sposobnosti.

## IZVORI

Pedagoška dokumentacija Osnovne škole „Ivan Filipović“ Velika Kopanica:

Spomenica škole 1964.- 2000. godina

Statistički podatci na početku i na kraju školskih godina 1985./6. i 2011./12. godine.

Rezultati ispita predznanja djece prije upisa u prvi razred 1985./86. i 2011./12. godine

Rezultati ispitivanja čitalačkih sposobnosti učenika razredne nastave 1985./86. i 2011./12. godine.

Dosje učitelja 1964.-2012. godine.

## LITERATURA

Anić, V. (1998). *Rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb: Novi liber.

Antić, N. (1965). Mjerenje brzine tihog čitanja i razumijevanja pročitano g teksta u prvom razredu. *Život i škola XIV.*, 5-6, 269 – 273.

Bognar, L. i Štumfol, B. (1998). *Model osnovne škole-rezultati istraživanja*. Zagreb: Korak po korak.

\*\* \* (1963.). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska.

Jerbić, A. (1977). Ispitivanje čitanja i razumijevanja pročitano g teksta u III. razredu osnovne škole. *Život i škola XXVI.*, 3 – 4, 191 – 197.

Jurić, V. (2004.). *Metodika rada školskog pedagoga*. III. prerađeno i dopunjeno izdanje. Zagreb: Školska knjiga.

Kobola, M. (1974). Procjena vremenskog opterećenja učenika čitanjem u osnovnoj školi. *Pedagoški rad XXIX*, 5-6, 273-278.

Kobola, M. (1975). Individualne razlike učenika u čitanju. *Pedagoški rad XXX*, 5-6, 243-247.

Kobola, M. (1977). *Unapređivanje čitanja u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Kurtis, S. M. i drugi (2001). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje. Kritičko čitanje ili kako naučiti dubinsko čitanje. Vodič kroz Projekt VIII*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

- Lukaš, M. (2010.). *Obiteljski odgoj u Hrvatskoj-razvoj ideje od 1950.do 1918. godine*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
- Munjiza, E.i Kragulj, S. (2010). Utemeljenje i rad školskih knjižnica u Hrvatskoj do kraja XIX. stoljeća. *Život i škola* 58., 23. 153 – 168.
- Mužić, V. (1973). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Pavlović, B. (1968). O logičkom čitanju učenika na razrednom stupnju osnovne škole. *Život i škola* XVII., 9 -10, 442 – 449.
- \*\*\* (1989.). *Pedagoška enciklopedija*. Zagreb i drugi: Školska knjiga i drugi.
- Rosandić, D. (1984.). *Književnost u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (1986.). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Steele, J. i drugi (2001). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje. Metode za promicanje kritičkog mišljenja. Vodič kroz projekt II*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Šimleša, P. (1967). *Metodika elementarne nastave materinskog jezika i matematike*. III. izdanje. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Temple, C. i drugi (2001.). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje. Metode za promicanje kritičkog mišljenja. Vodič kroz projekt III*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

## A Comparative Analysis of the Development of Reading Abilities 1985./86.-2011./12.

**Abstract:** According to the psycho-linguistic criterion, there are two types of reading: oral and silent. Both types can be empirically determined and measured: oral reading as the speed of reading, and silent reading as reading comprehension. For this study both types of reading have been empirically tested with an deflection of 26 years. Both studies utilized the same instrumentation: a one minute exam of oral reading of forms Ia, IIa, IIIa, IVa and reading comprehension of forms TČIa, TČIIa, TČIIIa, TČIVa.

The study was performed in „Ivan Filipović“ elementary school in Velika Kopanica during the school year 1985/85 on a sample of 257 students (the entire student body) and during the school year 2011./12. On a sample of 163 students (the entire student body).

The initial hypothesis of the study was that, during 26 years, an altered or improved school of familial environment had resulted in improvements in the development of reading abilities.

The results obtained in the study did not indicate that the expected improvements in the development of reading abilities had occurred.

**Keywords:** reading ability, speed of reading, reading comprehension; school and familial environment.

## Entwicklung von Lesefertigkeiten - Vergleichende Analyse in den Schuljahren 1985/1986 und 2011/2012

**Zusammenfassung:** Nach dem psycholinguistischen Kriterium gibt es zwei Lesarten: lautes und stilles Lesen. Beide Lesarten lassen sich empirisch ermitteln und messen: das laute Lesen als Lesegeschwindigkeit und das stille Lesen als Leseverständnis. In dieser Studie wurden die beiden Lesarten empirisch mit einer zeitlichen Abweichung von 26 Jahren getestet. Beide Studien verwendeten die gleichen Instrumente: eine einminütige Prüfung des lauten Lesens der Form Ia, IIa, IIIa und IVa und das Leseverständnis der Form TČIa, TČIIa, TČIIIa und TČIVa.

Die Studie entstand in der Grundschule "Ivan Filipović" in Velika Kopanica im Schuljahr 1985/1986 an einer Stichprobe von 257 Schülern (alle Schüler in der Primarstufe) und 2011/12 an einer Stichprobe von 163 Schülern (alle Schüler in der Primarstufe).

Die Studie ging von der Annahme aus, dass das veränderte/verbesserte familiäre und schulische Umfeld in einer Zeitspanne von 26 Jahren zur Verbesserung im Bereich der Entwicklung von Lesefertigkeiten geführt hat.

Die erhaltenen Untersuchungsergebnisse weisen nicht darauf hin, dass es zu der erwarteten Verbesserung im Bereich der Entwicklung von Lesefertigkeiten kam.

**Schlüsselbegriffe:** Lesefertigkeiten, Lesegeschwindigkeit, Leseverständnis, familiäres und schulisches Umfeld