

Pregledni rad.

Nadnevak slanja rada na recenziju: 20. rujna 2016.

Nadnevak prihvaćanja rada za objavu: 31. prosinca 2017.

TEKST KAO JEZIČNOMETODIČKI PREDLOŽAK SPOZNAJNIH AKTIVNOSTI RAZUMIJEVANJA I TUMAČENJA PROČITANOGA

Sanja Soče

Pedagoški fakultet

Sarajevo

Sažetak: U odgojno-obrazovnom procesu kvaliteta čitanja je osnovna pretpostavka za ostvarivanje ključnih ciljeva nastave. Kompetencija čitanja posreduje u učenju i poučavanju o životu i za život jer čitanje, doživljaj i razumijevanje teksta rezultat je percepcije i recepcije na kognitivnoj i emocionalnoj razini. Tekst kao jezičnometodički predložak jedno je od osnovnih sredstava metodičkog modeliranja sadržaja gotovo u svim nastavnim predmetima. Na percepciju i recepciju teksta, posebice književnomjetničkog teksta, utječe motivacija za stvaranje znatiželja, imaginacija i identifikacija za proces doživljavanja pročitanoa te jezični i izvanjezični činitelji, osobito stupanj lingvističke i literarne razvijenosti.

Ključne riječi: metodika, tekst, čitanje, razumijevanje, učenje, poučavanje.

UVODNO RAZMATRANJE

Tekstovi su dio programske strukture nastave materinskog jezika na svim razinama školovanja. U realizacije brojnih zahtjeva u ukupnom odgoju i obrazovanju, posebno u nastavi književnosti „tekst je izvor i uvir nastave hrvatskog jezika, što znači da ta nastava polazi od teksta i tekstu se vraća, jer joj je stvaranje uspješnih govorenih i pisanih tekstova napokon i svrha” (Težak, 1996: 100). Tekstovi se biraju u skladu s određenim kriterijima te u skladu sa zahtjevima nastavnog plana i programa, odnosno definiranim ishodom učenja. Tumačenje teksta ovisi od izbora sadržaja kako s obzirom na njihovu žanrovsku raznolikost, tako i

s obzirom na njihovu primjerenost učeničkim kognitivnim i metakognitivnim sposobnostima, socijalnim i emocionalnim vještinama, interesima i karakteristikama jezičnog razvoja. Na recepciju teksta utječu jezični i izvanjezični činitelji, osobito stupanj lingvističke i literarne razvijenosti. Tematska struktura teksta, jezik te stil, forma umjetničke/neumjetničke komunikacije autora s čitateljem, određuju karakter metodičkog modeliranja čitanja, istraživanja, analiziranja, uočavanja, sintetiziranja, zaključivanja o pročitanome, te praktičnu vrijednost, moguću aplikativnu dimenziju naučenoga. Metodički pristupi imaju opravdanje u onolikoj mjeri koliko pomažu učeniku u razumijevanju smisla pročitanoga, otkrivanju novih značenja, izražavanja vlastitog doživljaja i mišljenja o pročitanom razvijajući funkcionalnu uporabu pročitanoga:

„Na predlošku svakog teksta može nastati metatekst. Vrsta metateksta uvjetovana je značajkama *teksta-predloška* (ishodišnog) teksta” (Rosandić, 2002: 183).

U čitankama za razrednu nastavu najčešće su zastupljeni književni, a rijetko neknjiževni tekstovi. Književnoumjetnički tekst podrazumijeva sinkronizaciju svih segmenata u njezinoj strukturi, usklađivanje početnog stanja, razvoja radnje, kulminacije i kraja. Priča se temelji na stalnoj promjeni upravo kao i život. U dobroj priči se osjeti kvaliteta i intenzitet promjene. Intenzitet događaja se mijenja zahvaljujući promjeni intenziteta izražajnih sredstava i piščevoj namjeri da promjenom kvalitete komunikacije mijenja intenzitet čitateljeve pozornosti. To opet utječe na jačinu percepcije i recepcije, odnosno estetske reakcije. O čitanju i percepciji književnoumjetničkog djela Branko Vuletić kaže:

„Svako je čitanje ujedno i stvaralački akt, odnosno kako ga Sartre definira, sinteza percepcije i kreacije. Čitanje nije i ne može biti samo mehanička operacija; čitanjem, pogotovo ako se radi o književnom tekstu, ne možemo razviti tek jednostavno registriranje slova, riječi ili rečenica. Čitanje je u stvari premašivanje riječi, otkrivanje odnosa koji povezuju riječi, otkrivanje sinteze koja daje smisao riječima” (Vuletić, 1976: 21).

RASPRAVA

Govoreći o tekstu kao jezičnometodičkom predlošku za spoznajne aktivnosti, Wolfgang Mattes afirmira važnost teksta:

„Onaj tko priprema nastavu mora se suočiti s uporabom tekstualnih materijala. Stjecanje stručnog znanja i stručne kompetencije nezamislivo je i ne može se realizirati bez obrade tekstova” (Mattes, 2007: 135).

Tekst bilo koje vrste, strukture i smisla predstavlja mogući oblik provjere poznavanja slova i čitanja. Promatramo li u cjelini i dijelovima, tekst predstavlja osnovu za analizu i razumijevanje pročitano „na različitim razinama – na razini riječi, rečenice ili pak čitavog teksta” (Kolić-Vehovec i Muranović, 2004: 96). To potvrđuje i Jonathan Culler:

„... postoje najmanje tri različite dimenzije ili razine značenja: značenje riječi, značenje iskaza i značenje teksta” (Kaler, 1997: 70).

Razumijevanje značenja riječi odnosi se na razumijevanje: semantičkog značenja riječi, „moguća značenja riječi koja utječu na značenje iskaza koji predstavlja rezultat govornog čina” (Kaler, 1997: 70) te značenja riječi u danom/navedenom kontekstu jer „značenje riječi, također, potječe i od njihova mogućeg položaja unutar iskaza” (Isto, 1997: 70), tj. na razumijevanje značenja rečenice kao pojedinačnog iskaza ili rečenice kao sastavnog dijela jednog odjeljka teksta ili teksta u cjelini. Svrhovito je ovdje još pridodati iz Cullerova objašnjenja u zanimljivoj i poticajnoj knjizi da tekst koji „predstavlja nepoznati govor u formi tajanstvenog iskaza, djelo je autora, a njegovo značenje nije izjava, već nešto što tekst čini, njegovu moć da utječe na čitaoc” (Isto, 1997: 70).

Prvo čitanje teksta obično je letimično i informativno. Ponovljeno čitanje i vođenje razgovora o pročitano vodi do razumijevanja pročitano, a to je upravo i smisao čitanja. Uvježbani čitači također znaju po nekoliko puta pročitati tekst da bi ga što bolje razumjeli. Pri svakome narednom čitanju uviđaju slojevitost značenja koje nisu uočili tijekom prethodnog čitanja. Značenje se u biti uvijek i iznova otkriva pri svakome narednom čitanju pokazujući da „razumijevanje pročitano nije uvijek spontan i automatski proces”:

„Često je potrebno, u svrhu postizanja ili pak produbljivanja razumijevanja, tekst ponovno pročitati, postavljati pitanja o tekstu, sažimati pročitano. Ovi postupci neke su od strategija čitanja koje pomažu čitaču u konstruiranju značenja teksta” (Kolić-Vehovec i Muranović, 2004: 96).

Zehra Hubijar razumijevanje teksta obrazlaže kao kompleksan čin koji započinje razumijevanjem jezično-stilskoga i recepcijskoga značenja riječi:

„Razumjeti tekst znači znati značenje svih riječi i elemenata u tekstu, njihovu međusobnu povezanost i uslovljenost. Treba razumjeti rije-

či, rečenice kao cjelovite iskaze, ali se ukupno razumijevanje govora na usmenoj i pisanoj razini ne može svesti na razumijevanje samo tih elemenata. U jeziku postoje pravila povezivanja znakova, riječi. Riječi su nosioci značenja, a njihove kombinacije donose nova značenja čije razumijevanje izaziva doživljaj. Razumijevanje podrazumijeva upravo ovladavanje simbolima, povezivanje riječi s njihovim značenjem, ali i sposobnost brzog pomjeranja pažnje s očigledno datog u vidu optičke slike riječi (simbola) na podtekst. Govorna situacija i tekst imaju izgovoreno (napisano), vidljivo, direktno dato, ali i ono neizrečeno, kontekst i podtekst. Značenje teksta kao cjelovite strukture izlazi iz okvira opaženog sadržaja i izgovora. Tekst kao zaokružena cjelina ima glavnu misao o kojoj zaključujemo upravo na osnovi izrečenog. Da bi čitač shvatio ideju vodilju, mora razumjeti značenje svih elemenata u strukturi sadržaja, uočiti uporišne točke u tekstu, njihovu međusobnu povezanost i poziciju u smislu cjeline, izvesti zaključke. Ali, razumijevanje je još kompleksniji čin" (Hubijar, 2010: 11).

Nakon što je ustvrdio da „razlike u rangiranju pojedinih zemalja” i „razlika između studija PISA i IGLU jasno pokazuju da loša kompetencija čitanja nije nešto što bi se moglo označiti kao urođena osobina” te da „PISA u kompetenciji čitanja razlikuje pet stupnjeva koji se nadograđuju jedan na drugi” i koji „uvijek obuhvaćaju tri razine: prikupljanje informacija, njihovo razumijevanje i vrednovanje”, Wolfgang Mattes „preformulirao” ih je „u obliku uputa za postupanje u planiranju nastave” također u pet stupnjeva kompetencije: „Stupanj kompetencije I: Razumjeti jednostavne tekstove uz pomoć”, „Stupanj kompetencije II: Razumjeti jednostavne tekstove u velikoj mjeri bez pomoći”, „Stupanj kompetencije III: Razumjeti osrednje teške tekstove”, „Stupanj kompetencije IV: Razumjeti složene tekstove” i „Stupanj kompetencije V: Detaljno razumijevanje složenih tekstova” (Mattes, 2007: 140–142). Svaki je stupanj kompetencije sustavno obrazložio, posebice istaknuo da je razumijevanje uvjetovano obilježjima teksta (Isto, 2007: 142), a zatim je u posebno naslovljenim odjeljcima izdvojio i objasnio „deset čimbenika utjecaja” koji „podjednako su važni za razvoj kompetencije čitanja”: „1. Kognitivna sposobnost učenja”, „2. Predznanje”, „3. Zainteresiranost”, „4. Emocije”, „5. Strategije razumijevanja”, „6. Vizualizacija”, „7. Prezentacija”, „8. Uspjeh”, „9. Prikjučna komunikacija” i „10. Provjera ili ispitivanje” (Isto, 2007: 143–146).

Razina razumijevanja pročitaneog teksta očito je uvjetovana mnogim čimbenicima, ali osobitosti su samog čitača, ipak, na prvom mjestu. Promatramo li razumijevanje s toga gledišta, možemo izdvojiti ove

elemente: prethodno znanje i iskustvo; individualne psihološke karakteristike (dob, temperament); interese i motivaciju za čitanje; specifičnost percepcije, pamćenja, mišljenja i mašte čitača; stupanj razvoja tehnike čitanja; koncentraciju pozornosti tijekom čitanja; poznavanje podteksta i što šireg konteksta čiji sadržaj se predočuje pomoću metafore, alegorije, usporedbe i drugih stilskih sredstava. Sve se to ostvaruje na različitim razinama razumijevanja, počevši od najjednostavnijeg razumijevanja riječi i rečenica, od osnovnoga značenja teksta do najsloženijega, potpunog i svestranog razumijevanja pročitano koji se odvija na razini cijelog teksta. Potvrđuje to i Edwin S. Ellis upućujući na „pojašnjavanje” nejasnih dijelova teksta u skladu s prethodnim znanjem (Ellis, 1994).

Prema tome može se ustvrditi da od razine prethodnog znanja i interesa osobe za tekst koji čita, ovisi i razina razumijevanja pročitano:

„Da bi interpretacija slušatelja/čitatelja odgovarala smislu koji je tekstu/iskazu prethodno namijenio govornik/pisac, nužno je da se slušatelj/čitatelj osloni na vlastita iskustva (analogije i sl.), na činjenice koje donosi kontekst” (Badurina, 2008: 59).

Razumijevanje se ostvaruje u interakciji novih informacija i prethodno stečenog znanja i informacija koje se čuvaju u dugoročnoj memoriji. Ako tekst odgovara razini znanja čitača i njegovim interesima, sve informacije koje dobije tijekom čitanja takvog teksta mogu mu biti korisne. Tekst koji ima složenu leksičku, gramatičku i sadržajnu strukturu, uzrokuje djelomično ili potpuno nerazumijevanje, što se odražava na mišljenje o knjizi i čitanju. Nije zanimljiv tekst koji ne sadrži nove informacije. S druge strane, ako je tih informacija previše, tekst je nerazumljiv. Smisao teksta se ostvaruje u čitanju i razumijevanju pročitano, a svakim ponovljenim čitanjem neprestance se ostvaruje stvaralačka djelatnost shvaćanja i prihvaćanja značenja teksta. U skladu s time Zvonimir Diklić ističe:

„Što je veći stupanj razumijevanja, to će i čitanje teksta biti pravilnije i potpunije, i obrnuto, što je čitanje razgovjetnije, pravilnije i izražajnije, to će i biti veći stupanj doživljavanja i razumijevanja” (Diklić, 2009: 112).

U procesu razumijevanja smisla pročitano „otkrivamo ono što smo razumjeli, a ujedno otkrivamo ono novo” (Figal, 1997: 20). Čitač bogati rječnik, proširuje znanje, može reproducirati pročitano, dolazi do novih informacija i spoznaja, povezuje i sređuje informacije, uočava važne pojedinosti i međusobne odnose, razvija sposobnost uviđanja uzročno-posljedičnih veza, stvara mogućnost preoblikovanja stečenih infor-

macija u nove oblike i sadržaje, razvija sposobnost odvajanja bitnoga od manje bitnoga.

„Ako studiramo prozno djelo *riječ po riječ*, moći ćemo razumno govoriti o izboru *rječnika*; ako zatim studiramo *rečenicu po rečenicu*, ostvarit ćemo potpuno shvaćanje njegova *ritma*, *gramatičke strukture*, *prirodnosti*, *prikladnosti predmetu i jasnoće*. Studiramo li pak djelo, ako je opsežno, *odlomak po odlomak*, možemo pronaći nešto novo o *ritmu*, i razumjet ćemo *logički slijed*, pripovjednu napetost ili bilo koju drugu moguću svrhu pripovjednih postupaka. Ako studiramo veliko prozno djelo kao roman u cjelini, proučavat ćemo poglavlje po poglavlje pa tako procjenjivati cjelokupnu strukturu priče, ili analizirati suvislost dokaza u knjizi koja obavješćuje ili uvjerava” (Boulton, 1968: 3–4).

Osoba koja može promišljati o pročitanoj, artikulirati svoje razmišljanje o pročitanoj, dobivene informacije preraditi i upotrijebiti u nekome drugom kontekstu, na dobrom je putu da razumije pročitano:

„Razumijevanje teksta je prisvajanje drukčije viđenog svijeta, čime prekoračujemo vlastiti vidokrug. Mi uostalom i posežemo za nekim tekstom jer smo ga uočili kao razliku i mogućnost da njime označujemo prostor svojeg opstojanja” (Peleš, 1989: 143).

Potrebno je iskoristiti dobro osmišljene strategije čitanja i nadgledati razumijevanje dok je učenik u izravnom odnosu s izvorom informacije, tj. tekstom. Tako Jonathann Culler ističe:

„Ono s čime se čitatelji zapravo susreću jest diskurs teksta: zaplet je nešto o čemu čitatelji izvode zaključak na osnovi teksta, a ideje o osnovnim događajima na temelju kojih se oblikuje zaplet, također je pitanje čitateljeva zaključivanja ili konstruiranja” (Kaler, 1997: 102).

Nema prijepora oko činjenice da u svijesti učenika tekst dobiva svoj konačni oblik na način na koji ga prihvaća. To Günter Figal poticajno sugerira i zaključuje:

„Tekst je dakle poprište, slobodan prostor svojih interpretacija, a kao slobodan prostor on je i sloboda interpreta. Dakako, interpret mora dovesti do izražaja tu slobodu. Prostor razumijevanja teksta ne govori za sebe, već uvijek jedino kroz interpretaciju” (Figal, 1997: 15).

U interakcije između namjera autora teksta, sadržaja teksta, čitatelja i konteksta u kojem se čitanje odvija, svatko ima svoju ulogu. Autor je stvorio djelo, a čitač ga prihvaća i doživljava na svoj način i finalno ga oblikuje u svojoj svijesti.

Raspravljajući o njemačkoj „estetici recepcije” ili „teoriji recepcije”, Terry Eagleton bez dvojbe ističe da „bez čitatelja ili čitateljica književni tekst ne bi ni postojao” te sugestivno objašnjava kako „književna djela ne žive na policama” jer „ona su procesi pridavanja značenja koji se ostvaruju tek praksom čitanja”, pa „da bi se književnost mogla ’dogoditi’, važan je čitatelj koliko i pisac” (Eagleton, 1987: 88–89):

„Čitanje nije pravocrtno napredovanje, nije puka kumulativna djelatnost. Iz prvotnih nagađanja čitatelja rađa se okvir odnosa i veza pomoću kojega on tumači dalja zbivanja u djelu, a dalja zbivanja mogu, gledanjem unatrag, izmijeniti prve dojmove, pa neke elemente izbaciti u prvi plan, a druge potisnuti u pozadinu. Čitajući, mi odbacujemo pretpostavke do kojih smo isprva došli, preinačujemo sudove, stvaramo sve složenije zaključke i prognoze” (Isto, 1987: 91–92).

Aktivnom komunikacijom s djelom, učenik usvaja vrijednosti nekog djela i taj način ulazi u stvaralački proces, istražuje, otkriva i tako postaje sudionik u autorovu stvaralačkom radu. Tijekom recepcije dolazi do integracije teksta i čitača jer nema posrednika. Kako tvrdi Svjetlana Kolić-Vehovec, svaka interpretacija teksta je interakcija teksta i čitača:

„Razumijevanje pročitano­g teksta odraz je komunikacijske interakcije između namjera autora teksta, sadržaja teksta, sposobnosti i ciljeva čitatelja te konteksta u kojem se čitanje odvija” (Kolić-Vehovec, S., 2013: 24).

U tom suodnosu teksta, čitača i autora dolazi do preplitanja činjenica, znanja, spoznaja i iskustva. Razumijevanje je proces istovremene ekstrakcije i konstrukcije značenja tijekom te složene interakcije i uključenosti u tekst (Reading Study Group, 2001, prema Paris i Hamilton, 2009).

Jasne su želje svakog pisca da njegovo djelo netko pročita, doživi stihove njegove pjesme, ostvari doživljaj i spoznaju njegove priče, razumi umjetničku poruku koju je svojim djelom odaslao, shvati smisao književnog rada i otkrije osjećaje koji su ga potaknuli na stvaranje. Uglavnom je sukladan toj tvrdnji i sljedeći navod:

„Književno djelo se stvara pisanjem, a ostvaruje čitanjem. Knjiga traje kao obično materijalno dobro sve dok je čitatelj ne obrati u duhovnu vrijednost. U umjetničkom tekstu je utjelovljen piščev stvaralački čin, koji je dokrajčen samo u oznakama, dok je u području označenog ostao otvoren i spreman da se produži u svijesti čitatelja. Svijet književnog djela okovan je u ’mrtva slova’ i zaustavljen u riječima, pa nastoji da se pre-

ko čitateljeve svijesti oslobodi, pokrene i oživi, te tako ostvari i svoju plemenitu svrhu” (Nikolić, 1988: 162).

Tumačenje i razumijevanje književnog djela je individualni, emotivno-intelektualni i stvaralački čin koji se rijetko događa spontano ili nehوتيčno, zato je kvaliteta čitanja i motivacija za čitanje osnovna pretpostavka u ostvarivanju ciljeva nastave književnosti i jezika. Nema prijepora oko činjenica da kvaliteta čitanja, razumijevanje značenja riječi i bogatstvo čitateljeva rječnika utječu na kvalitetu i razinu stvarne recepcije:

„Značenje ne izrasta iz teksta kao takvog, niti postoji samo po sebi, ono se stvara kroz uzajamni odnos riječi i čitateljske svijesti” (Popović, 2007).

Sukladno tome potrebno je obratiti pozornost na ono što se događa u susretu čitača s književnim djelom, tj. tijekom čitanja, doživljavanja, analize i razumijevanja književnog djela:

„U jedinstvenom sklopu autora, djela i publike analiza književnog djela prirodno ima posebnu ulogu jer djelo čini izlazište svih razmatranja o književnosti pa i razmatranja o autoru ili o publici; djelo, tako reći, svjedoči o svom autoru, upućuje na načine kako ga publika razumijeva, prihvaća” (Solar, 2003: 32).

Književno djelo ne smije nametljivo nuditi neku poruku premda je to često prisutno u jezičnometodičkom predlošku koji se koristi u didaktičkoj, odgojnoj i poučnoj književnosti. Takva djela su bajke, tj. štivo koje ima snažan odgojni utjecaj, jasno diferencira poželjna i nepoželjna svojstva, nosi jasnu poruku (*Bolje znati, nego imati, Zlato ima cijenu, znanje je neprocjenjivo*), izriče narodnu mudrost koja je skupljana tijekom nekoliko stoljeća, razvija misao, potiče maštu i osjeća je te ima značajni udjel u razvoju književnih interesa. Bajka se nalazi u nastavnim programima na svim razinama školovanja, osobito u programima za osnovnu školu. U razrednoj nastavi je i školsko štivo i domaća lektira. Čini je neodređenost s obzirom na vremensku i prostornu dimenziju, što je zanimljivo i izazovno djetetu u razrednoj nastavi, koje je sposobno maštom nadograditi započeto, neodređeno ili zagonetno.

Primjerice, ako im postavimo pitanje o izgledu dvorca, cara ili nekoga drugog lika, dobit ćemo fantastične opise i kad uz bajku ne stoji ilustracija. Ništa tako ne potiče stvaralaštvo kao neodređenost. Ono što prepoznajemo u bajkama kao model neodređenosti, u psihologiji nalazimo u testovima tematske apercepcije i projektivnim tehnikama. Dijete

nudi „dopune” kao i odrasli. Sa stajališta poticanja učeničke kreativnosti nije dobro, među ostalim, skretati im pozornost nepotrebnom tvrdnjom ili nepotrebnim komentarima:

„To postoji samo u bajkama, bajka je bajka, a život je život.”

Neosporna je činjenica da je u bajkama moguće susresti različite oblike „dobroga” i „lošega” ponašanja, što se može vidjeti ili doživjeti i u stvarnom životu. Čitanjem i kritičkim promišljanjem o pročitanoj čitač reagira na zbivanja u djelu, suosjeća, ljuti se i divi likovima u djelu, donosi sud o njihovim postupcima i sud o okolini u kojoj živi te stvara aktivan odnos prema životnim događanjima. Književna djela omogućuju estetski užitek koji čitač osobito osjeti kada prepozna umjetnikovu (piščevu) sposobnost pronalaženja prave, adekvatne forme kojom izražava svoja životna iskustva, svoja misaono-emotivna stajališta i umjetničke nakane.

ZAKLJUČAK

Učenik koji je ovladao elementima i tehnikom čitanja, spreman je da uz posredovanje nastavnika svlada složeniju, suptilniju fazu čitanja. Stupanj složenosti teksta, koji je primjeren učenicima različite životne dobi, odnosno različitih kognitivnih sposobnosti, emocionalnog senzibiliteta i različite kulturne situiranosti, svakodnevno se propituje i ispituje u nastavnoj praksi. Pođemo li od generalizacije koja se odnosi na ukupnu dječju populaciju te sve sadržaje i programe, teško ćemo doći do cilja.

Škola nije jedina odgovorna za razvoj kompetencije čitanja. Ipak, njezina je uloga uistinu vrlo važna i nezaobilazna, a obično, barem u našim odgojno-obrazovnim okolnostima, i presudna za razvoj te kompetencije. Međutim, nije svrsishodno javno okrivljujuće traženje „odgovornih” samo u školi za slabosti, propuste pa i neuspjehe u razvoju kompetencije čitanja jer tako se vjerojatno može više utjecati na uslošnjanje problema nego na njegovo rješavanje. Naime, svi se moramo neprekidno pitati i o tome razmišljati (škola, učitelji, pedagozi, psiholozi, roditelji, odgojitelji, sve prosvjetne ustanove...) kako bi se mogao svakodnevno poboljšavati naš doprinos rješavanju toga starog odgojno-obrazovnog problema.

Ako uspijemo učenicima osvijestiti iznimnu važnost čitanja te stupnjevitim i dobro osmišljenim koracima voditi ih do samostalnog i kritič-

kog čitanja različitih vrsta tekstova, omogućit ćemo im da na zanimljiv način uče, otkrivaju, uspoređuju i zaključuju. Bude li nastava uistinu zanimljiva, učenici će biti spremni na ulaganje napora. Potrebno je to svrshodno iskoristiti u jačanju njihove kompetencije čitanja i razumijevanja pročitanoga, što je jedan od najvažnijih ciljeva nastave.

LITERATURA

- Badurina, L. (2008) *Između redaka: studije o tekstu i diskursu*. Hrvatska sveučilišna naklada. Izdavački centar Rijeka, Zagreb – Rijeka.
- Boulton, M. (1968) *The Anatomy of Prose*. London.
- Diklić, Z. (2009) *Književnoznanstveni i metodički putokazi nastavi književnosti*. Školska knjiga, Zagreb.
- Eagleton, T. (1987) *Književna teorija*. Sveučilišna naklada Liber (SNL), Zagreb.
- Ellis, E. S. (1994) Integrating writing strategy instruction with content-area instruction: Part II-writing processes, *Intervention in School & Clinic*, Vol. 29, n. 4, str. 219–228.
- Figal, G. (1997) *Smisao razumijevanja*. Matica hrvatska, Zagreb.
- Kaler, Dž. (1997) *Teorija književnosti*. Službeni glasnik, Beograd.
- Kolić-Vehovec, S. (2013) Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. *Čitanje za školu i život*, str. 23–32.
- Kolić-Vehovec, S. – Muranović, E. (2004) Evaluacija treninga recipročnog poučavanja strategija čitanja. *Suvremena psihologija*, 1, str. 95–108.
- Hubijar, Z. (2010) *Metodika nastave čitanja i pisanja*. Bosanska riječ, Sarajevo.
- Mattes, W. (2007) *Rutinski planirati – učinkovito poučavati* (prev. Slavica Bilić), Naklada Ljevak, Zagreb.
- Nikolić, M. (1988) *Metodika nastave srpskohrvatskog jezika i književnosti*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Paris, S. G. – Hamilton E. E. (2009) The development of children's reading comprehension, u: S. E. Israel – G. G. Duffy (ur.), *Handbook of research on reading comprehension*. Routledge, New York, str. 32–53.
- Rosandić, D. (2002) *Od slova do teksta i metateksta*. Profil International d.o.o., Zagreb.
- Solar, M. (2003) *Teorija književnosti*. Školska knjiga, Zagreb.

- Težak, S. (1996) *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Školska knjiga, Zagreb.
- Vuletić, B. (1976) *Fonetika književnosti*. Liber, Zagreb.

TEXT AS A LANGUAGE AND METHODOLOGICAL MODEL FOR COGNITIVE ACTIVITIES OF UNDERSTANDING AND INTERPRETATION

SUMMARY

The quality of reading is a basic presumption for the achievement of the most important teaching goals in the educational process. Reading competence goes between learning and teaching about and for life, because reading, experiencing and understanding the text are the result of perception and reception on a cognitive and emotional level. Text as a linguistic-methodical template is one of the basic didactic tools of methodical content modeling in almost all teaching subjects. The perception and reception of the text, especially of the literary text, is motivated by the stimulation of curiosity, imagination and identification for the process of experiencing reading, linguistic and non-linguistic factors, especially the degree of linguistic and literary development.

Keywords: text, reading, understanding, methodology, learning, teaching.