



Nataša Šetka\*  
Indira Šabić\*\*

# Čitalačke kompetencije učenika vs. književne i metodičke kompetencije učitelja u nastavi lektire

## Sažetak

U radu se otvara pitanje o važnosti savremenog pristupa učenicima na primjeru sati obrade lektire a u službi čitalačke kompetencije učenika i književno-metodičke kompetencije učitelja. Predstavljen je pojam i predmet izučavanja nastave lektire, ciljevi i zadaci, organizacija sata te problemi koji se u praksi javljaju u vezi s realizacijom sata ovog tipa s jedne. Analizirane su čitalačke kompetencije učenika i književne kompetencije učitelja a u kontekstu metodike. Provedeno je istraživanje na uzorku učenika petog razreda osnovnih škola u Tuzli te njihovih učitelja u nastojanju da se utvrdi: služe li se učitelji savremenim metodama rada, potiču li čitalačke navike i kreativnost kod učenika, jesu li takve metode prečac u savladavanju ciljeva nastave lektire, te koje su radnje na realiziranim satima lektire učenici prepoznali kao zanimljive o produktivne, odnosno šta to učitelji trebaju prakticirati u radu kako bi se poticala učenička aktivnost i kreativnost. Tehnikom anketiranja prikupljeni su podaci koji su prikazani metodom deskripcije i online alatom Google Forms.

**Ključne riječi:** čitalačke kompetencije, čitalačka kriza, književne kompetencije, lektira, metodika, savremena i tradicionalna nastava

Budući da čitalačka kompetencija podrazumijeva sposobnost učenika da analiziraju, kritički prosuđuju, u svakodnevnom životu primjenjuju, pamte i prenose informacije, od iznimne je važnosti da budu stečene i razvijane na satima lektire na kojima se kroz

---

\*\*\* Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli.

književna djela njeguju filantropske, moralne, oratorske i druge vrijednosti. Tako razvoj čitalačkih sposobnosti kroz književna iskustva, jamči razvoj intelektualnih sposobnosti analiziranja, apstraktnog i brzog promišljanja, prepoznavanja sličnosti, razumijevanja međuljudskih odnosa, razumijevanja riječi, pamćenja, zaključivanja itd. Zbog svega navedenog, ovu je vještinu nužno njegovati u nastavnome procesu. S druge strane, dok književna kompetencija znači sposobnost doživljavanja, analiziranja i kritičkog prihvaćanja književnih tekstova, sposobnost prepoznavanja njezinih estetskih, etičkih i kognitivnih učinaka, od iznimnog je značaja i to da učitelji imaju razvijene iste i da u supostojanju sa stečenim metodičkim vještinama, na najproduktivniji način realiziraju sate lektire ali i književnosti uopće.

## POJAM I PREDMET IZUČAVANJA NASTAVE LEKTIRE

Među prvim prikupljenim saznanjima koje dijete usvaja o svijetu oko sebe, stječe ih većim dijelom iz slikovnica i drugih knjiga u kojima se može prepoznati velika važnost malih priča. Zahvaljujući tom prvom ugodnom iskustvu s knjigom koje kasnije biva nadograđeno mislima o koristi koja se crpi iz knjiga, ovaj papirni predmet je počeo uživati status *najboljeg* ili *imaginarnog prijatelja* za mnoge generacije djece i mladih koji su odrastali, odgajali se i obrazovali uz nju. Taj prisni odnos čovjeka i knjige iznjedrio je i frazeme karakterizacije, pa su ljudi jedni prema drugima bili *otvorene* i *zatvorene knjige*. Sve to ukazuje na vrijeme kada je knjiga imala povlašteni status u društvu, bila stub znanja i predmet kulture. Tako se doboko ukorijenilo vjerovanje da je u knjigama sva pamet, blaga i sve važno u životu. Tako se čitajući književnoumjetničke tekstove i one neknjiževne ili tekstove po slobodnom odabiru, stvarala ljubav prema čitanju tijekom cijeloga života. A unutar tog široko postavljenog korpusa knjiga, definira se uža – lektirni. Sam pojam *lektira* je latinizam, izvedenica iz riječi *leggere* što znači ‘čitanje’. U lektirni korpus ulaze svi tekstovi koji se čitaju tijekom školovanja, bili oni beletrističkog ili strogo naučnog karaktera. Zbog toga je lektira u rječnicima definirana kao 1. ono što se čita; čitano gradivo (Anić 2004: 677; Klaić 1982: 795), 2. knjige koje je prema školskom programu obavezno pročitati (Čedić 2007: 341). A koje će djelo biti obavezno čitati i u kojem razredu, propisano je *Nastavnim planom i programom* kao temeljnim školskim dokumentom kojim se propisuje opseg, dubina i redosljed nastavnih sadržaja u pojedinome nastavnom predmetu, u ovome slučaju u okviru Bosanskoga jezika i književnosti.

### *Ciljevi i zadaci nastave lektire*

Prije nego će biti uključeni u nastavne programe, lektirni propisi prolaze oštre provjere i preporuke. S tim u vezi, lektirna djela koja su posvjedočena u nastavnim planovima i programima su uspješni primjeri preko kojih ne samo da se bogati vokabularni fond učenika, nego se trenira njihovo kritičko razmišljanje, razvija kultura čitanja, stvaralačke sposobnosti, književni ukus i potiče mašta. U tome počiva cilj nastave lektire. Brižno birana djela nosioci su moralnih i etičkih dilema, emocionalnih i umnih sazrijevanja, zato su namijenjena ne samo učenicima nego posredno roditeljima i učiteljima, od kojih također ovisi valjana adaptacija djela. Rosandić (1976: 99) napominje kako se na nastavnim satima lektire pruža mogućnost provjere njihovih zapažanja i sudova o pročitanome djelu, u mogućnosti su međusobno izmjenjivati mišljenja i stavova i time razvijati kritičko mišljenje te se i nastavnicima pruža mogućnost da kontroliraju samostalno čitanje učenika i da otkriju njihove interese, sklonosti i književni razvoj svakog učenika. Međutim, činjenično je da sam spomen lektire i kod učenika i kod učitelja budi dvostruku asocijaciju. Prva asocijacija je *obligacija* jer je lektira nešto što se mora čitati i gdje ne postoji prostor za učenikovu slobodu, zbog čega se aktivira osjećaj prisile u vezi s čitanjem. Druga asocijacija je *ocjenjivanje*, pri čemu se kauzalno kod učenika aktivira strah, najprije od ispitivanja i loših ocjena zatim od roditeljskih reakcija na ocjene. I jedno i drugo asocijativno povezivanje konotirano je negativnim predznakom, iako bi nastavni sati lektire trebali biti mjesto susreta čitatelja, učenika i učitelja, te prostor razmjene mišljenja, artikuliranja i produbljivanja doživljaja, maštanja i izražavanja potaknutoga knjigom. Među ciljevima nastave lektire je i pobjeda nad tim negativnim asocijacijama. Učitelji, jednako kao i učenici, trebali bi se voditi mišlju da „lektira nije samo čitanje, jer čitati možemo i zanimljivije članke u novinama i objave na društvenim mrežama. Naprotiv, lektira je neraskidivi spoj i čitanje knjiga, i razgovora o knjizi, i nadahnuća za vlastito izražavanje i stvaranje u različitim medijima. Tek kada se pod nazivom lektira obuhvate svi ovi pojmovi, ona će postati ono za što je namijenjena – portal djeteta u svijet književnosti i užitka samostalnoga čitanja, saveznik u stvaranju neraskidivoga prijateljstva između djeteta i knjige“. (Gabelica i Težak 2017: 14).

### *Organizacija sata lektire*

Lektirna djela u nižim razredima osnovne škole su temeljno štivo s kojim djeca ulaze u svijet odraslih. U ostvarivanju tog prvog kontakta s književnim svijetom, pripovijedanom fikcijom, redovan pratitelj, pokretač, usmjerivač i motivator učeničkih radnji,

organizator odgojno-obrazovnog procesa jeste učiteljica/učitelj. Zbog toga što je iznimno važno na koji će način dijete rane školske dobi „dekodirati“ književni situaciju, odnosno kako će projicirati događaje i doživljaje kojima je svjedočio iščitavajući djelo, kakve će pouke izvući iz istoga, i kako će započeti proces vlastitoga prosuđivanja, potrebno je da učitelji imaju inventivnu i maštovitu metodičku artikulacijsku shemu na satu lektire. Nužno je izbjegavati ustaljenost u obradi lektirnih djela, što znači da je potrebno sate realizirati u domeni savremene metodologije. Međutim, i u tom odabiru treba biti oprezan jer je problemske situacije potrebno prilagoditi stupnju kognitivnog i emocionalnog razvoja djeteta i njegova istraživačkog iskustva. U kreativnom pristupu lektiri, prijedlog je da se lektirni sat organizira u sljedećem okviru: zajednički rad i druženje u motivacijskom dijelu sata, učenički samostalni rad i istraživanje te povratak u zajedničko druženje u završnom dijelu sata (Velički i Turza-Bogdan (2015/2016: 38). Pričanje, odnosno zajednička diskusija, je podesniji oblik prenošenja i usvajanja sadržaja u odnosu na samostalno čitanje.

U motivacijskome dijelu sata lektire potrebno je potaknuti dječiju znatiželju ali voditi računa da motivaciono djelovanje bude prilagođeno uzrastu i sposobnostima učenika. Za niže razrede uglavnom su svojstvene motivacije utemeljene na osobnim iskustvima učenika, te glazbene, likovne i filmske motivacije (Rosandić 2005: 310). Međutim, nedovoljno je samo zadobiti dječiju pozornost i sudjelovanje u uvodnome dijelu sata. Potrebno je korišteno motivaciono djelovanje izravno povezati s gradivom koje slijedi. Povezivanje se može ostvariti preko bilo kojeg lektirnog elementa: teme, radnje, likova, žanra, prostora, vremena ili drugih motiva sadržanih u djelu. U njihovome povezivanju produktivnim se čini *umna mapa*, *grozd* ili *oluja mozga/ideja* kao metodički postupci. Prakticiranjem nekih od savremenih metoda rada u realizaciji sata lektire jamčit će održavanje motiviranosti učenika na satu, njihovu angažiranost, razgovorljivost, rješavanje problemskih situacija i postizanje željenih rezultata a u konačnici formirana pronicljiva individua koja je savladala čitalačke kompetencije.

### ***Lektirna problematika i problemi s lektinom***

U današnjem obrazovnom sustavu, za učitelje i za učenike podjednako, lektira se javlja kao izazov na razne načine. Učenici izbjegavaju čitanje iz višestrukih razloga: zbog nepodudarnosti tematike djela i njihovih interesa i potreba, zbog toga što propisana djela nisu primjerena njihovoj dobi i mogućnostima razumijevanja tekstva. Prema kauzalnosti, nezadovoljstvo učenika prate problemi s kojima se susreću učitelji u samoj interpretaciji književnih lektirnih djela i ispunjenju glavnih zadataka

nastave književnosti. Iako bi se tu mogao povući argument o važnosti učiteljske kreativnosti, činjenično da je osnovni cilj lektirne nastave razvitak ljubavi prema čitanju kod učenika teško dokučiv. Kritičari suštinu problema pronalaze u obligacionom popisu lektira, koji se učenicima nameće bez ikakvih pitanja o njihovim preferencijama.

Budući da su sastavljači popisa lektire uglavnom stari metodičari, udaljeni od novih generacija, i toga da oni u saradnji s pedagozima imaju dugačak popis odgojno-obrazovnih ciljeva i zadataka koji počivaju na razvitaku patriotizma i zavičajnosti, zanimanja za nacionalnu povijest i kulturu, čime su se rukovodili pri sastavljanju popisa lektire. U toj selekciji i odabiru, sadržaji savremenog svijeta su ostali sporedni (Plazibat 2002: 5). To zasigurno produbljuje jaz između učenika i lektirnih djela. Za rješavanje tih pitanja trebalo bi sagledati praksu drugih zemalja.

Dok jedni, npr. slovenski, sukladno bosanskim nastavnim programima strogo propisuju autore i broj djela za svaku godinu, drugi npr. austrijski razvijaju koncept dogovorene lektire omogućivši slobodni izbor lektire u kojem sudjeluju učenici u dogovoru s učiteljima. Treći npr. češki, samo preporučuju određeni broj djela ne navodeći imena pisaca. Na tragu tih rezultata predlaže se tzv. otvoreni sustav lektire koji se temelji na ponudi književnih djela iz koje učenici samostalno izabiru djela za čitanje kod kuće (Benjak, Doblanović 2006).

Pored problema čitalačke nezainteresiranosti, na satima obrade lektire učitelji se susreću i s problemom tzv. reduciranog čitanja. U vremenu kojemu svjedočimo nagli razvitak tehnoloških pomagala i informatičkog sistema, otkiva se distanciran odnos ljudi, posebno onih mlađih, s knjigom. „Svjedoci smo porasta reduciranog čitanja, čitanja sadržaja kojeg su drugi napisali o nekoj knjizi, bez uvida u sami sadržaj knjige i stvaranja vlastitog mišljenja o jednoj knjizi. Koliko je internetska obrada djela za lektiru dostupna svima svjedoči i činjenica da sve manje učenici posežu za članstvom u bibliotekama ili kupovini knjiga za poklon sebi ili drugima. Mada je zabrinjavajuće i to da u pojedinim knjižarama teško možemo naći neku zanimljivu knjigu ili pak djelo poznatoga pisca“ (Gološ 2019: 95).

Pored problema čitalačke nezainteresiranosti i reduciranog čitanja, supostoje i problemi s kojima se učitelji i učenici susreću tokom analiziranja lektire. Probleme interpretiranja djela Milija Nikolić definira pojmom *literarni problemi*. Interpretacija književnog djela obično se zasniva na više integracionih činilaca, tako da svaki obezbjeđuje predmetnu i misaonu monolitnost na značajnijem djelu istraživačkog puta. Međutim, tako proučavanje djela može počivati na nekoliko njegovih preblemskih cjelina, npr. na tematici djela, motivima, likovima, oblicima kazivanja te idejama i poukama. Problemska područja se raščlanjuju na uže probleme i razvijaju u radne

zahtjeve koji neposrednije upućuju na umjetnički tekst i sugerišu pogodna gledišta (Nikolić 1992: 150). Potencijalno rješenja svih ranije navedenih problema počiva u principima methodske adekvatnosti prijemčivim novim generacijama. Nastavne metode i postupci koji se koriste prilikom obrade lektirnih naslova trebaju poticati kritičko promišljanje, ići u korak s vremenom te pripremiti pojedinca za izazove društva. Budući da književna djela propituju, kritiziraju, tumače i nude rješenja za mnoge društvene devijacije, mnogo je važno adekvatno ih približiti i interpretirati učenicima. To mnogo ovisi od načina na koji se pristupa tekstu. Zbog tematske osebjnosti, nastava na satima lektire je vrlo složena čime se otvara mogućnost primjenjivanja raznovrsnih načina rada, toliko različitih da se čini gotovo nemogućim obrađivati lektirna djela na isti način.

Dok obrazovni aparat počiva na formalnom učenju i principu nagrađivanja ponavljanja i poslušnosti, u takvom tradicionalnom školstvu kreativni kapacitet pojedinca stagnira jer ne postoji nijedna misao koja je lična već se samo ono što je prihvatljivo ponavlja u krug: od učitelja preko učenika do ocjene koju određuje učitelj, čime se zatvara krug. Inovativnost i kreativnost savremenih metoda rada u nastavi i mogu poslužiti kao potencijalno rješenje u savladavanju izazova prisutnih na satima lektire. Napuštajući formalni oblik rada, otvara se prostor imperativu kritičkog mišljenja. Mišljenje se među učenicima razlikuju po kvalitetu opažanja i argumentacije.

U slučajevima kada učenici na primjeru iz lektire ne mogu logički da odbrane svoje razmišljanje, mišljenje koje ima bolju logičku argumentaciju odnosi prevagu. Tako se znanja ne uče mehanički nego iskustveno, a učenici se aktiviraju u želji da argumentima pobjeđuju jedni druge. Time raste njihova radoznalost u pravcu analiziranoga teksta i kontekstualno se pobjeđuje čitalačka nezainteresiranost. S druge strane, problemi s lekturom koji se odnosi na „problemska područja koja se raščlanjuju na uže probleme i razvijaju u radne zahtjeve“ (Nikolić 1992: 150), jasno da se zbog samog raščlanjivanja mogu lako savladati primjenom npr. metoda grozda ili umne mape.

### *Nastavne metode*

Za poučavanje jezika u nastavnoj se teoriji i praksi spominju različite metode. Didaktičari i metodičari različito definiraju nastavnu metodu, a polaze i s različitih stajališta kako ih određuju. Jedni uzimaju kao kriterij razvrstavanja stupanj sudjelovanja ljudskih osjetila u percipiranju pa navode: vizualne, auditivne, manualne i intelektualne metode. Drugi polaze od misaonih djelatnosti pa govore o metodama analize, sinteze, indukcije, dedukcije, uspoređivanja, poistovjećivanja, razlikovanja, suprotstavljanja

itd. Trećima je polazište odnos među učenicovim i nastavnikovim djelatnostima pa nastavne metode svode na nastavnikovo izlaganje, razgovor nastavnika i učenika i samostalan učenikov rad. Uviđajući potrebu veće prilagođenosti metoda predmeti, tj. predmetu i načinima njegova spoznavanja, D. Rosandić je razvio mnogo bogatiju lepezu metoda. On preporuča metode asociiranja, diferenciranja, razgovora, pokazivanja, dopunjavanja, ispisivanja, prestilizacije, višestrukog izbora, izgovora, izostavljanja, navođenja, objašnjava, podcrtavanja, rada s tekstom, rada s tablicama, rada s udžbenikom, samostalnog pismenog rada, supstitucije i dr. (Rosandić, Silić 1974: 267) Radi preglednosti i lakšeg snalaženja u teoretskoj i praktičnoj primjeni, Stjepko Težak u metodskom sistemu uspostavlja hijerarhiju odnosa razlikujući: osnovne vrste metoda i podvrste osnovnih metoda. U opsegu osnovnih metoda ubraja: 1. metode usmenog izlaganja – monološke; 2. metode razgovora – dijaloške; 3. metode čitanja – tekstovne; 4. metode pisanja – grafijske; 5. metode crtanja – likovne; 6. metode pokazivanja – demonstracijske; i 7. metode fizičkog rada prakseološke (Težak 1996: 183). Prema kriterijima aktivnosti i interakcije (među)odnosa sudionika nastavnoga procesa, savremena metodika razlikuje nastavne metode na tradicionalne i savremene. Pri tome, dok tradicionalne podrazumijevaju verbalno prenošenje činjenica, frontalnu nastavu, predavanja učitelja bez ili s malo interakcije s učenikom (Anđić i Vidas 2021; Đorđević 1986; Mattes 2007), savremene metode učenikovu aktivnost stavljaju u središte i oni prestaju biti pasivni primatelji informacija, već se potiče njihova kreativnost, samostalnost i odgovornost u učenju. (Matijević, Radovanović 2011). Dakle, za razliku od tradicionalnih nastavnih metoda koje učitelja čine dominantnim u nastavnom procesu i koje učenicima uglavnom nude gotove, enciklopedijske informacije, savremene metode pred učenike stavljaju izazov da samostalno istražuju i povezuju sadržaje tako da je manji fokus na onome što se uči, a veći na onome kako se uči. U nastavku su opisane samo neke od savremenih nastavnih metoda.

### *Savremeni metodički pristupi u nastavi lektire*

Budući da se školska lektira najčešće povezuje s obligacijom, koncept nametanja se često siječe s konceptom čitanja iz užitka. Kada se tome pridoda da učenici nerijetko čitaju knjige koje tematikom i jezikom nisu bliske njihovom vremenu i interesima, učitelji se nalaze pred velikim izazovom u realizaciji lektirnoga sata. Znana je svrhovitost nastave lektire da učenici zavole čitanje i druženje s knjigom, da ih se uvede u svijet fikcije u kojemu se razvija sposobnost estetskog doživljaja i osposobljava za logičko životno razmišljanje što su glavni ciljevi sati lektire. U potrebi da pomoću različitih metodičkih postupaka i kreativnosti ostvare te ciljeve, učitelji su primorani biti fleksibilni u svome radu: prilagođavati se određenim stilovima učenja, biti

inovativni, maštoviti, pratiti savremene metode rada. Tradicionalna metodika je pod nastavnim metodama navodila: tekstualne, govorne, vizualne, čitanja, pisanja, slušanja, crtanja, pokazivanja, promatranja, doživljavanja, zapažanja, zamišljanja, razmišljanja, auditivne, audiovizualne, istraživačke, recepcijske, interpretacijsko-analitičke te kritičke (Rosandić 2005) dok savremna metodika preporučuje inovativnije metode koje u jednostavnijim formama jamče lakše shvatanje teme i duže pamćenje. Takve su: moždana oluja, Vennov dijagram, šest mislećih šesira, umna mapa, grozd i dr.

### *Moždana oluja*

Ova metaforički imenovan metodički postupak počiva na jasno postavljenoj temi u odnosu na koju učenici nasumično, proizvoljno generiraju i bilježe ideje, misli, asocijacije temeljeno. Pri tome, ne postoji uređivanje ili redoslijed ovih ideja, važno je samo da imaju poveznicu na zadanu temu. Ideje se mogu bilježiti na papir, ploču ili ih učitelj može zabilježiti korištenjem jednostavnih snimača ili sličnih uređaja. U nastavku sata, one se koriste kao osnova za drugu aktivnost koja se realizira kroz pisanje ili govor, time se rađa diskusija ali je važno da se ostane u zadanim tematskim okvirima. Ovim postupkom je lakše potaknuti učenike da razmišljaju slobodnije i inovativnije nego da rade u ustaljenoj situaciji u učionici. Omogućuje učenicima da učinkovito razmišljaju, oblikuju svoje ideje, da ih artikuliraju pred drugima i da podučavaju jedni druge. To je dinamičan i poticajan način za uvođenje učenika u temu. Inovativnost metode počiva u tome što potiče učenike na iskorak iz starih obrazaca razmišljanja u nove spontane, doomišljate i kreativne putove promišljanja i zaključivanja. U temelju ove metode je zabava, budući da u odnosu učenici postanu prisniji, samouvjereniji i smjeliji dok rješavaju probleme u pozitivnom okruženju bez stresa. Na ovaj način oluja ideja angažira i motivira cijeli razred i prethodi aktivnostima čitanja, slušanja i pisanja, i opravdava naziv metodičkog postupka.

Iako je *moždana oluja* isprva osmišljena za korištenje u grupama, prijemčiva je i višestruko korisna za individualan rad. Kada pojedinačno razmišljaju, učenici dolaze do više ideja, i to često kvalitetnijih ideja, nego u grupnom obliku rada i to se događa iz predvidivih razloga: 1. u grupama učenici često znaju kršiti pravila *moždane oluje*, grupa može biti disfunkcionalna a rješenja nedokučiva; 2. umjesto da generiraju vlastite ideje, učenici mogu obratiti više pozornosti na ideje drugih učenika; 3. ponekad učenici zaborave svoje ideje dok čekaju svoj red da govore; 4. ponekad su učenici blokirani zbog sramežljivosti i straha od govora u masi; 5. neki učenici imaju tendenciju da pokažu izvrsnost kada rade sami. Međutim, postoje nedostaci kod individualnog razmišljanja. Dok se u grupnome promišljanju ideje temeljito razvijaju

u individualnom radu ostaju na razini iskustva i dometa pojedinaca. Nedostaci ove tehnike odnese se uglavnom na zahtjevnost uloge moderatora aktivnosti. Čini se zahtjevnim konstantno povezivanje svih ideja sa zadanom temom, održavanje razredne atmosfere prilikom razmjene ideja i diskutiranja o njima, a ponekad su i predložene ideje nepovezane s temom (usp. Cullen 1998; Khzaiyem 2015: 60–65; Paulus, Brown 2007: 248–265).

### *Vennov dijagram*

Izraz *Vennov dijagram* prvi je uveo John Venn 1880. godine kao matematički pojam. Danas se koristi u mnogim drugim disciplinama, ne samo u matematici. Kao metoda počiva na konceptu preklapajućeg kruga koji pokazuje sličnosti i razlike svojstava dvaju ili više pojmova. Sličnosti među pojmovima pišu se u presjeku krugova, a razlike u drugi dio kruga. Ova metoda pomaže učenicima organizirati misli, povezati pojmove i svoje prethodno znanje, te izvizualizirati sličnosti i razlike. Stoga se Vennov dijagram može koristiti za razvijanje misli učenika, prije oblikovanja konačnih odgovora. U aktivnostima ispisivanja pojmova u krugove, učitelj usmjerava učenike u razrednoj raspravi kako bi organizirali svoje ideje ili učenici međusobno generiraju ideje konceptualizirajući ih. Prednosti ove metode se ogledaju u sljedećem: učitelj poučava učenike o svrsi, generičkoj strukturi i načinu razumijevanja teksta (pronalaženjem glavne i prateće ideje); učitelj uvodi i objašnjava neke pojmove koji se koriste u ovoj tehnici, kroz sličnosti i razlike; učenicima je lakše odrediti karakterizaciju likova kroz osobine i ponašanja principom postavljanja pitanja „gdje ovo treba ići?“. Koristeći tehniku Vennovog dijagrama, učenici mogu prepoznati bit informacije i njen odnos s idejom djela, odnosno dekodirati što je *pisac htio da kaže?*, mogu lako locirati sličnosti i razlike između likova u obliku grafičkog prikaza kako bi razumjeli cijeli tekst. Ova aktivnost promiče vještinu složenijeg razmišljanja, učinkovito poboljšava pamćenje i posebno razumijevanje pročitanog (usp. Malasari 2017).

### *Šest mislećih šešira*

Šest mislećih šešira je postupak koji je utemeljio Edward de Bono 1986. godine. De Bono je osmislio tehniku šest obojenih šešira (šest grupa u razredu) kako bi izrazio šest različitih načina razmišljanja. Bijeli šešir je izvor informacija, predstavlja objektivne činjenice, ispod šešira su pitanja „Šta znamo?“, „Šta trebamo istražiti?“, „Šta nam nedostaje?“. Crveni šešir se bavi razmišljanjem pod utjecajem emocija i intuicije, omogućuje je slobodno iskazivanje osjećaja, doživljaja bez ikakvog objašnjenja

i opravdanja.. Crni šešir očituje slabosti ideje, upozorava na moguće rizike i opasnosti, štetu i nedostatke nepromišljenih odluka. On kritizira i sprječava upadanje u probleme. Žuti šešir otkriva pozitivno razmišljanje, znači optimizam i sadrži sve korisno, vrijedno i dobro. Zeleni šešir označava nove ideje, tj. kreativnost. Plavi šešir ukazuje na organizaciju/kontrolu cjelokupnog procesa razmišljanja (Noviati 2019: 70–71). U primjeni ovog postupka izostaje diskusija u kojoj svaka grupa namjerno zauzima suprotno stajalište, ali ostaje argumentacija koja se realizira konceptom paralelnog razmišljanja. Ovim postupkom razvija se svijest o višestrukim perspektivama problema, odnosno problem se razmatra iz više različitih gledišta, i pronalaze se višestruki načini kako doći do potrebnih odgovora. Također učenici uče kako postavljati duboka pitanja i odgovarati na njih. Metoda potiče kreativnost, kritičko i analitičko mišljenje, unapređivanju grupnu produktivnosti i razvoj komunikacijskih vještina (usp. De Bono 2017).

### *Umna ili mentalna mapa*

Umna ili mentalna mapa je vizualni dijagram koji se koristi za bilježenje i organiziranje informacija na način uproštavanja: misli, ideje ili činjenice raspoređene su oko središnje teme tako da osoba može jasno ‘vidjeti’ njihove odnose na različitim razinama. Za razliku od linearnih metoda za bilježenje informacija, umna mapa se ne oslanja na velike količine pisanog teksta, već umjesto toga koristi linije, simbole, ključne riječi, boje i slike, sve u skladu s jednostavnim, lako shvatljivim konceptima. Glavne ideje su izravno povezane sa središnjim konceptom, a druge ideje se granaju iz njih. U rezultatu se dobije prikaz informacijskih čvorova, podčvorova, skupina, grana ili područja teme koja se obrađuje. Ova tehnika učenja potiče veću kreativnost učenika. Umne mape se mogu nacrtati rukom, kao grube bilješke ili kao kvalitetniji kolaži slika. Osim korištenja običnog teksta i riječi, upotreba boja, slika, simbola, kodova, linija i drugih dimenzija na mapi, pomaže u konceptualizaciji. Prema Buzanu (1993) umna mapa treba biti nacrtana na praznom papiru koji je veći od standardnog papira veličine 21 x 29,7 cm (8,3 x 11,7 inča). Korištenje lista većih dimenzija učenicima daje priliku da se oslobode u razmišljanju i kontekstualiziraju temu, simbolično – da se odvoje od granica koje postavlja papir standardne veličine školske bilježnice. Učenici započinju crtanjem slike u sredini papira koja oslikava središnju temu koju treba izraditi. Njezinim centriranjem, učenicima se omogućuje 360 stupnjeva slobode da razviju višestruko složenu, u svim pravcima razgranatu umnu mapu. Zatim učenik crta glavne grane s ključnim riječima koje se protežu od središnje slike ka periferiji lista. Prednosti mapiranja uma su brojne i raznolike: 1. kao medij vizualne komunikacije daje pregled široke teme i omogućuje da se to predstavi na pegledniji

i koncizniji način; 2. istraživanje bila stimulatavnije zbog kreativnih puteva kojima se dolazi do zaključaka; 3. pruža privlačniji i ugodniji oblik za oko/mozak da gleda, razmišlja i pamti; 4. jamči dugotrajnije fotografsko pamćenje (Buzan 1993).

### *Grozd*

Grozdovi potiču učenike na slobodno i otvoreno razmišljanje i povezivanje ideja. Temi se pristupa principom asocijativnosti koja se pretače u grozd povezanih pojmova. Grozdovi postaju grafički prikazi novih spoznaja, i kao umne mape, izvrsni su za vizualizaciju sadržaja, podsjetnik u procesu učenja i jamče fotografsko pamćenje. Lako ih je oblikovati ali pri strukturiranju grozdova treba paziti da se opišu pravila aktivnosti i koraci. Prvi je korak u stvaranju grozda napisati ključnu riječ ili frazu u sredinu papira, ploče ili neke druge površine za pisanje. Drugi je korak zapisivanje riječi ili fraza koje učenicima padnu na pamet u vezi s temom. Treći je korak spajanje pojmova ili riječi koji se mogu spojiti. Cilj je napisati što više pojmova i pisati dok vrijeme ne istekne ili ideje ne presuše. U rezultatu se dobije mreža ideja i asocijacija na zadanu temu. U nastavku je potrebno promatrati grozd, analizirati veze, povezati pojmove u tekst – sastav, izvješće, referat (usp. Peko, Pintarić 1999; Steele i dr. 2001).

## **LEKTIRA U NASTAVNOM PLANU I PROGRAMU ZA V RAZRED OSNOVNE ŠKOLE U TUZLANSKOME KANTONU**

U nižim razredima osnovne škole učenici najprije uče čitati a zatim razvijati zanimanje za samostalno čitanje lektirnih naslova. U prvom razredu učenici se samo uvode u prvu fazu obrade lektire. U drugome razredu učenici imaju obavezu čitanja četiri književna djela od kojih su svi diktirani Nastavnim planom i programom i preferencijama učitelja (1. Ćopić Branko: *Ježeva kućica*; 2. Škrinjarić Sunčana: *Dučan kod svrake*; 3. Hubijar Zehra: *Medin rođendan*; 4. Bajke braće Grimm/Ezopove basne). U trećem i četvrtom razredu potrebno je pročitati po pet djela, i opet su svi zadani bez slobode u izboru učenika (III – razred: 1. Kapidžić-Hadžić Nasiha: *Pjesme*; 2. Ešić Šimo: *Vezena torbica*; 3. Hromadžić Ahmet: *Zelena šuma*; 4. Femenić Stanislav: *Idi pa vidi*; 5. Gianni Rodari: *Telefonske priče*; IV – razred: 1. Rorić Ivica Vanja: *Plavi vjetar*; 2. Alikadić Bisera: *Kraljica iz dvorišta*; 3. Hromadžić Ahmet: *Patuljak vam priča*; 4. Kolodi Karlo: *Pinokio*; 5. *Vrelo ljepote* / Stihovi u lektiri). U petome razredu predmet Bosanski/hrvatski/srpski jezik i književnost ima fond od 5 sati sedmično, što je u zbiru 175 sati godišnje. U tom zbiru, za interpretaciju književnih tekstova određen je fond od 60 sati, pritom se njih 20 odnosi na sate obrade lektirnih djela. Pod

programskim zahtjevima istaknuto je „lektinom razvijati sposobnost samostalnog čitanja i izražavanja doživljaja književnih djela, kao i sposobnost procjene djela i poruke, zauzimanje stava i sposobnost uživanja u čitanju“. Učenici imaju obavezu čitanja šest lektirnih djela: Hromadžić Ahmet: *Patuljak iz zaboravljene zemlje*; Dubočanin Alija: *Tiha rijeka djetinjstva*; Brlić-Mažuranić Ivana: *Priče iz davnine*; Rodari Giana: *Putovanje plave strijele*; Lovrak Mato: *Vlak u snijegu*; i Bekrić Ismet: *Jesen u gradu*. Istaknuti su i odgojno-obrazovni ciljevi prema kojima: „Samostalnost u čitanju, razumijevanju; Razvijanje crta kreativnosti posredstvom aktivnosti koje podrazumijeva domaća lektira“. U sastavljanju lektirnoga popisa jasno se vodilo računa o razvoju patriotskih osjećanja i rodoljublja, zanimanju za nacionalnu povijest i kulturu, zbog čega je premalo prostora ostalo za reprezentativna dijela europske i svjetske dječije književnosti. Očekivana postignuća su definirana trojako: 1. *minimalna*: Mogućnost samostalnog čitanja i razumijevanja toka događaja, uočavanje likova, mogućnost reprodukcije; 2. *dovoljna*: sposobnost samostalnog čitanja, izražavanja doživljaja u usmenoj i pisanoj formi; Mogućnost prepričavanja teksta i prilagođavanja posebnim zahtjevima (očekivanim slijedom, uz sažimanje) i 3. *visoka*: Potpuna samostalnost u čitanju; Bogatstvo rječnika i izgrađen kriterij za izbor knjige; Mogućnost osobenog govora o pročitanom djelu; Prepoznavanje dijelova katrakterističnih po naraciji, opisu.

U postizanju zadanih ciljeva i postignuća nije dovoljno da učitelj ima sklonost ka radu, darovitost i svestrano poznavanje djela. Za kvalitetno izvođenje i oblikovanje nastavnih lektirnih sati pored analitičnosti i komunikacijskih sposobnosti, od učitelja se očekuju različite metode interpretacije i to onih koje potiču kreativnost i efikasnost rada. Nedovoljno je samo imati nastavna sredstava i pomagala jer učenikovo valjano spoznavanje omogućuje dobro osmišljena radna atmosfera u kojoj učitelj pripremljena sredstva zna kada i kako pokazati, načinom kojim će držati pozornost učenika. Učinkovito analizirano djelo jamči da će ostati duže i/ili trajno zapamćeno, čime se doprinosi i ostvarenju ‘kriterija za izbor knjige’ koji je naznačen u Nastavnom planu i programu. Naime, u očekivanim postignućima pored samostalnosti u čitanju potrebno je izgraditi valjan odnos prema književnim djelima kroz shvaćanje književnih fenomena. Također, očekivano je i postizanje zadovoljavajuće literarno-estetske komunikacije što mnogo ovisi o načinu izražavanja učitelja. Važno je ne samo što se govori nego i kako se govori. „Upravo način na koji se nešto reklo, odnosno način na koji se prenijelo znanje jest ono što će ostati u svijesti učenika. Sve je važno u procesu nastave književnosti: zvuk, svjetlo, izgled, visina glasa, nastavna pomagala i dugo. Sve to uvjetuje školsku recepciju. Književni sadržaji koje donosi nastava književnosti učenicima pružaju velike mogućnosti suživljavanja, domišljanja, razmišljanja, maštanja, spoznavanja i doživljavanja. A doživljaj je ono od čega se u suvremenoj

nastavi književnosti kreće u interpretaciju i čemu savremena nastava književnosti daje polazišno mjesto za interpretaciju.

Cilj je nastave omogućiti praktično iskustvo, a svrha je naučiti učenike misliti o književnosti i prepoznati estetsku vrijednost književnoga djela.“ (Vykhodtsev 2017: 403) S tim u vezi, u nastavku ćemo analizirati kako lekturu i rad na satima lektire prihvataju učenici petoga razreda, koliko su motivirani u procesu čitanja kanonskih djela, postižu li ta djela svoju svrhu, potiču li učenika na čitanje ili čitanje čine neugodnom obavezom, razumiju li pročitano na valjan način, tj. razvija li se njihova čitalačka kompetencija. Istodobno, analizira se kojom ulogom i kakvim oblicima rada učitelji realiziraju sate lektire, koliko se oni snalaze u inovativnim ulogama približavanja književnih djela, ima li tu pokušaja da se lektura prilagodi djetetu tj. Kakve su njihove kompetencije.

## ANALIZA I DISKUSIJA

Razumijevanje učeničkih čitalačkih navika, motivacije te načina na koji se lektura obrađuje u nastavi predstavlja ključan korak ka unapređenju čitalačkih kompetencija u osnovnoškolskom obrazovanju. Budući da se u savremenoj nastavi teži učeniku kao aktivnom subjektu procesa učenja, a učitelj preuzima ulogu voditelja i poticatelja razvoja, neophodno je ispitati koliki je domet primjene savremenih metodičkih pristupa u nastavnoj praksi. Ovo poglavlje donosi rezultate empirijskog istraživanja provedenog među učenicima i učiteljima petih razreda osnovnih škola u Tuzlanskom kantonu, s ciljem da se utvrdi u kojoj mjeri se savremene nastavne metode koriste u obradi lektire i kakav je njihov učinak na učenike. Rezultati istraživanja su tematski podijeljeni u dvije cjeline: prva se odnosi na percepciju i iskustva učenika, a druga na stavove i prakse učitelja. Na temelju tih podataka oblikovana je diskusija koja razmatra dosljednost u primjeni metoda, izazove u njihovoj implementaciji i potencijalne smjernice za unapređenje nastave lektire u savremenom kontekstu.

### *Ispitanici i istraživački instrumenti*

Ispitivanje je provedeno na prigodnom uzorku od stotinu i pet učenika, iz pet različitih osnovnih škola na području Tuzle, koji su školske 2022./2023. godine završili peti razred. Ispitivanje je nadograđeno i rezultatima anketnog upitnika za pet učiteljica koje predaju u odjeljenjima ispitanih učenika, kao i još sedam učiteljica koje su u istoj školskoj godini predavale učenicima petog razreda sa područja grada Tuzla, dakle ukupno dvanaest učiteljica. Istraživanje je provedeno u dvije različite grupe

ispitanika, kako bi se uporedili načini rada nastavnika sa recepcijom učenika i kako bi se došlo do zaokruženih informacija. Korišteni su anonimni anketni upitnici sastavljeni od pitanja zatvorenog i otvorenog tipa.

### *Obrada i prikaz rezultata anketnog upitnika za učenike*

U radu se polazi od hipoteze da različite strategije unutar metodičkih pristupa savremene nastave mogu potaknuti učeničku percepciju i osnažiti ljubav prema čitanju, potaći učenike da aktivno sudjeluju u realizaciji sata lektire i dati doprinos boljem razumijevanju sadržaja tj. osnažiti njihovu čitalačku kompetenciju. S tim u vezi, analizirajući odgovore zaprimljene iz anketnoga upitnika, u radu su postavljena istraživačka pitanja: Jesu li učenici odnos prema lektiri razvili kroz ljubav ili obligaciju?, Prepoznaju li inovativnost u nastavi obrade lektire? Imaju li mogućnost kreativno (što im jamči primjena savremenih metoda) se izraziti u nastavi obrade lektire i na koji način? Koliko je obrada lektire podložna repetitiji i kao takva koliko je postala ustaljena, jednolična i učenicima nezanimljiva? Razumiju li sadržaj lektire bolje nakon obrade na satu?

### *Interpretacija rezultata*

Analizom odgovora dobijenih nakon obrade pitanja *'Voliš li čitati?'*, zaključeno je da, iako je 33,3% učenika potvrdilo ljubav prema čitanju uopće, njih 59% je izrazilo donekle suzdržano, budući da su odgovorili *'Volim, ali ne pretjerano'*. Moguće da je nepreciznost u mjernom instrumentu kojim su se prikupljali podaci implicirala djelomično zadovoljstvo i proizvela pozitivno nagnuće u odgovoru. Naime, kako srednji stupanj treba biti neutralan, bilo bi pravilno interpretirati ga *'niti volim, niti ne volim'*. O čitalačkoj nezainteresiranosti svjedoči prilično visok postotak 7,6% učenika koji su odgovorili da ne vole čitati uopće. Ranije interpretirani rezultati nailaze na potvrdu i analizom rezultata pri obradi upita *'Za mene lektira je...'* u kojem je 43,8% učenika potvrdilo da lektiru doživljavaju kao *obavezu* (34%), *napor* (5,3%) i *dosađu* (4,5%). Ti rezultati potvrđuju da osnovni cilj lektirne nastave – razvitak ljubavi prema čitanju kod učenika, ostaje teško dokučiv. U okviru istoga pitanja, pozitivna čitalačka nagnuća potvrđuje 56,2% učenika/učenica koji lektiru dožive kroz *uživanje* (24, 8%) i zabavu (31, 4%).

Analogno prethodnim rezultatima ankete, lektirna problematika u vezi s (ne)čitanjem i poticanjem na čitanje kod učenika, očituje se i u dijelu u kojem je trebalo dopuniti: *'Lektiru čitam...'*, a u kojem se u kontekstu nečitanja očituje 2,9% učenika.

Njih 29,5% lektiru čita uz obrazloženje *'Jer želim dobiti pozitivnu ocjenu'*. Kako je ranije navedeno u ovome radu, a prema Nastavnome planu i programu za peti razred, u očekivanim postignućima je pored samostalnosti u čitanju, potrebno i izgraditi valjan odnos prema književnim djelima, i to ne samo kroz razvijanje kulture čitanja ili književnoga ukusa, nego i kroz treniranje kritičkog razmišljanja. Podsjetimo li se da je cilj nastave omogućiti praktično iskustvo i da je svrha učenike potaknuti na misli o književnosti, a kroz književnost i o društvu, kako bi postali nosioci moralnih i etičkih načela, emocionalnih i umnih sazrijevanja, jasno se može zaključiti da je ocjena kao cilj čitanja lektire loše postavljen cilj.

Budući da se skoro trećina ispitanih učenika (32,4%) izrazila da lektiru ne čitaju ili to rade iz nužnosti a ne iz radoznalosti, užitka ili sličnih poriva, time se potvrđuje visok stupanj distanciranog odnosa učenika u odnosu prema lektiri. Iako je postotak afirmativnih odgovora visok 67,6% ističe se da tek 18,1% učenika čitaju na poticaj učiteljice, a njih 13,3% su odgovorili da ih *'neko drugi (roditelji, prijatelji i sl.)'* motivira na čitanje. S tim u vezi, može se s razlogom sumnjati u adekvatnost prakticiranih metoda motiviranja od strane učitelja na satima obrade lektire. Ključ uspješnog motiviranja učenika za čitanje lektire leži u razumijevanju njihovih jedinstvenih interesa i potreba, ali i načina na koji se preko lektire pristupa učeniku.

Rezultati su pokazali da statistički značajno više sati obrade lektire slične igri i da se na njima kroz zabavu uči. Takvo mišljenje imalo je 63,8% učenika, dok je njih 23,8% istaknulo takva iskustva povremenim. Da sati obrade lektire tek ponekad ili nikako nemaju sličnost s igrom i zabavom potvrdilo je 12,4% učenika.

Izbor metoda i oblika rada u nastavi bitna je sastavnica savremene nastave. Za razliku od onih tradicionalnih metoda u kojima je učitelj, više – manje, prenositelj znanja, a učenici pasivni posmatrači, slušači i primatelji tih znanja, savremene nastavne metode omogućuju aktivno uključivanje učenika u nastavu, čime do izražaja dolazi njihovo stvaralaštvo, u čemu je zapravo i cilj savremene nastave. Savremene nastavne metode koreliraju s metodama igre, zbog čega u njihovoj realizaciji interferira aktivnost i kreativnost čime se snažno potiče kvaliteta nastave. Takve su npr. metode grozd, oluja mozga, Vennov dijagram, umna mapa, šest mislećih šešira Njihovom primjenom učenici dobiju osjećaj igre i zabave. Činjenica da 12,4% učenika nije razvilo takav osjećaj tokom nastavnog sata obrade lektire, a njih 28,8% je isto osjetilo rijetko, navodi na zaključak o slaboj primjeni savremenih nastavnih metoda.

Na zaključak o slaboj primjeni savremenih nastavnih metoda navodi i interpretacija rezultata o načinima obrade lektire. Na zadano *'Lektiru radimo na način da...'*, 63,9% učenika je odgovorilo *'na zadana pitanja odgovaramo kod kuće, a na satu se*

*pročita ili samo pregleda i ocijeni bez zajedničkog analiziranja djela*, dok je njih 16,2% odgovorilo *‘Radimo zajedno na času, svako dobije svoja pitanja/zadatke’*. Tek je 11,4% učenika potvrdilo da se na satu obrade lektire primjenjuje rad u paru ili grupni oblik rada. Među odgovorima koje su ponudili sami učenici bio je i *‘Pisanje eseja’*. Sve to, praćeno činjenicom niske procentualnosti od 0,8% učenika dopisalo *‘Mi radimo sve navedeno’* i *‘Uvijek je drugačije’* upućuje na potvrdu da je realizacija lektirnih časova tradicionalnim metodama u praksi još uvijek česta.

Na visoku učestalost korištenja tradicionalnih metoda rada na satima obrade lektire upućuju i načini rješavanja lektirnih ili *literarnih problema* koji se odnose na probleme interpretiranja djela (Nikolić 1992: 149–150). Interpretacija književnog djela obično se zasniva na više integracionih činilaca, tako da svaki obezbjeđuje predmetnu i misaonu monolitnost na značajnijem djelu istraživačkog puta. Međutim, učenici su u svojim odgovorima visokom procentualnošću (37,5%) potvrdili da su pitanja kojima se obrađuje lektira *‘Uvijek ista (odrediti mjesto i vrijeme radnje, temu, ideju i likove)’*. Tome još treba pridodati i blisko značne odgovore koje su učenici dopisivali: *‘Nekada različiti a nekada isti’*, *‘Uvijek imamo ista pitanja’*, *‘Ponekad su ista a ponekad veoma drugačija’*, *‘Najčešće su ista, no, nekad su zabavna’*. Rezultati ispitanika pokazuju kako 23,1% učitelja primjenjuje inovativnije načine rada jer su učenici potvrdili da je tehnika, odnosno da su pitanja za obradu lektire *‘Zabavna jer do odgovora dolazimo na zanimljive načine’*. Može se zaključiti da statistički značajno više učitelja ne primjenjuje savremene metode pri obradi lektire u osnovnoj školi.

Da učenici nisu u prilici da često iskuse savremene oblike rada posvjedočeno je i u analizi odgovora na tvrdnju: *‘Likove ili radnju objašnjavamo slikovito kugovima, trokutom ili drugim oblicima u koje upisujemo pojmove ipovezujemo ih’*. Ovakvi postupci prave jasnu aluziju na prakticiranje metoda kao što su grozd, umna mapa, Vennov dijagram i sl. Međutim, 21% ispitanika označili su da nisu *‘Nikada’* prakticirali takve radnje, a njih 33,3% tome su svjedočili *‘Rijetko’*.

Budući da je pored implementiranja, jednaka važnost i u procesu akceptiranja savremenih oblika rada, posebno je analiziran rezultat anketnog pitanja *‘Najbolji čas lektire mi je bio kad je učiteljica...’*. Način na koji analiziramo od iznimne je važnosti jer utječe na zadržavanje informacija. Iz tog razloga, savremene metode učenikovu aktivnost stavljaju u središte. Učenici prestaju biti pasivni primatelji informacija, već se potiče njihova kreativnost, samostalnost i odgovornost u učenju. Inovativne metode pred učenike stavljaju izazov da samostalno istražuju i povezuju sadržaje tako da je manji fokus na onome što se uči, a veći na onome kako se uči. Može se reći da savremene metode uče kako učiti, a ono naučeno učine trajnijim jer se pored naučenog sadržaja pamte i aktivnosti, sredstva i

pomagala, na taj način asocijacije i fotografska pamćenja jamče trajnost znanja. Da efikasnost savremenih metoda rada pozitivno utječe na pamćenje svjedoče i odgovori učenika koje su učenici samostalno dopisati u tvrdnji: *'Najbolji čas lektire mi je bio kad je učiteljica...'* Značajan broj ispitanika je ponudio precizne odgovore, prepoznajući konkretne metode rada. Npr. prepoznali su metode umne mape, interaktivne knjige, igre uloga, kviza i križaljke, pritom potvrdili značaj grupnog oblika rada i korištenja multimedije u nastavi.

Među metodama koje su ostavile snažan dojam na učenike, budući da su istu više puta naveli u odgovorima, jeste metoda interaktivne knjige, crtanje storyboarda ili izrade lapbooka. Lapbook je spoj crteža, priča, grafikona, vremenske trake, dijagrama, u njemu se može naći i pisani rad i printani dijelovi sadržaja. Očito je da takvi postupci, a s tim u vezi i obrađeni sadržaj, ostaju pamtljiviji. Tome svjedoče i brojni odgovori koji potvrđuju praksu primjenjivanja ove metode u nastavi lektire: „... kada smo radili letbuk Toma Sojera“, „... kad smo radili i prezentovali Lapbook“, „... trazila da napravimo lap book“. Mapiranje i vizualizacija lektirnoga sadržaja, također su naišli na pozitivan primjer kod učenika budući da je i postupak umnog mapiranja višestruko potvrđen u odgovorima („... zadala da radimo mapu uma“, „... uciteljica nam je dala da radimo mapu uma“, „... rekla da radiamo mapu uma“).

Kako se u praksi savremenih metoda rada mijenja uloga učenika, mijenja se i uloga učitelja te on prestaje biti glavni izvor znanja, a postaje voditelj i savjetnik u učenju. Zbog toga interakcija između učenika u razredu, i učenika i učitelja postaje bolja. Tako savremene nastavne metode razvijaju osjećaj zajedništva, timski rad i vještine saradivanja s drugima. To je bilo razlogom zašto su učenici često odgovarali da im je najbolji čas lektire bio onaj roji je realiziran grupnim oblikom rada: „... nas podijelila u grupe“, „... podijelila u grupe i radili smo lektiru u grupama“, „... nam daje da radimo u grupama“, „... napravila grupe i međusobno smo se ispitivali“, „... zadala zadatak da radimo u timovima“, „... zadatak na osnovu timskog rada na temu Pizza lektira“, „... podijelila u grupe i zadala zadatak“.

Značajan broj učenika je na satima lektire prepoznao kreativnu vrijednost inovativnog pristupa. Takve su bili metodički postupci u kojima su tradicionalne metode crtanja i pisanja nadograđene inovativnim realizacijama, poput izrade na papirima u obliku pizze: „... nam dala da pravimo pizza lektiru“, „... rekla pica lektira“, „... zadatak na osnovu timskog rada na temu Pizza lektira“, „... zadala Pizza lektiru, radili smo i igrali se, bilo je jako zabavno!“, „... uzivala u našim pica lektirama“, „... kada nam je uciteljica dala pizza lektiru koju smo radili u grupama. Svako parce pizze je imalo svoj zadatak koji smo u grupi trebali odraditi.“, „... rekla da napravimo pizza

lektiru .“, „... rekla da radimo pizza lektiru“, „... napravila kutije i na njima napisala „pizza lektira“ mi smo morali da od lista koji nam je dala iskruzimo 6 trokuta i onda na njih odgovaramo na zadata pitanja“. U bliskim situacijama, iscrtavanje je bilo realizirano na kesama, što se učenike također dojmilo: „... lektira u kesici“, „... kada Nam je nastavnica rekla da napravimo i nacrtamo robinzonovu lektiru na kesi“. Veliki broj učenika koji su, pored označavanja samih odgovora iz ankete, osjetili potrebu da dodatno opišu sve aktivnosti koje su radili na satima lektire, govori nam upravo o tome da su na njih ostavili jak dojam, zainteresovanost, želju za radom, potakli kreativnost i ostali zapamćeni kao najbolji časovi lektire. Što nam potvrđuje da savremene nastavne metode potiču učeničku kreativnost u nastavi lektire.

Poznato je da intenzitet doživljaja lektire još uvijek ništa ne govori o tome koliko je učenik stvarno razumio lektirno djelo jer učenici pamte samo njima bliske sadržaje. To je razlogom zašto kod učenika izaziva oduševljenje ekranizirana lektira, tj. film urađen na lektirnome predlošku. Nerazumijevanje pojedinih prizora učenike nimalo ne ometa u daljnjem praćenju filma. Međutim, do potpunoga razumijevanja filmske priče, put je dug, ali praćenje fabule u knjizi je sigurno duže. Idući od jednostavnijeg k složenijem, učenik će postupno povećavati svoje primateljske mogućnosti. Iz ovih razloga film se očekivano pojavio kao preferencija učenika na satima lektire. To su potvrdili odgovorima: „... puštala film kako bi uporedili film i knjigu“, „... dala zadatak da kod kuće smislimo neku scenu i odglumimo na času lektire“, „... upoređivala knjigu i film“, „... pustila nam crtani film sa istim nazivom lektire“, „... rekla da ćemo gledat film te lektire“, „... kada je učiteljica rekla da ćemo gledati film o lektiri koju smo tada čitali“.

Budući da je svrhovitost nastave lektire uvesti učenike u svijet fikcije u kojemu se razvija sposobnost estetskog doživljaja i osposobljava za logičko životno razmišljanje što su glavni ciljevi sati lektire, s tim u vezi se film čini valjanim rješenjem učiteljima. Znajući da analiza ovako koncipiranog sata lektire počiva na pravilu: film snimljen prema književnome djelu zahtijeva i usporedbu na relaciji film – književno djelo, postiže se i cilj da učenici zavole čitanje i druženje s knjigom, u tom pravcu film se samo pojavljuje kao prečac.

Sporadično, ispitanici su navodili i sate realizirane uz pomoć kviza ili križaljke („... najbolji čas lektire mi je bio kada je nastavnica rekla da napravimo svoj kviz ili društvenu igru“, „... Maksida nas pustila da napravimo svoje križaljke na osnovu lektire ili kvizove“). Međutim, osim metoda čitanja i rada na tekstu, kreativnih metoda izražavanja kroz crtanje, pisanje ili glumu, i raznih drugih savremenih metoda, ponekad je dovoljan samo adekvatan pristup učiteljice učenicima. Da se u savremenoj nastavi „može reći da fokus više nije na onome što se uči nego kako

se uči, odnosno da suvremene metode uče kako učiti (Matijević i sur., 2011) jasno potvrđuje jedan od zaprimljenih odgovora: na zadano ‘Najbolji čas lektire mi je bio kad je učiteljica...’ dopuna je glasila: „... napravila svima čaj da pijemo!“. Suprotno tome, zbog neadekvatnosti u pristupu učenicima, zabilježen je i odgovor: „nemam najbolji čas lektire“.

Posljednji dio anketiranja učenika trebao je pružiti informacije o učinkovitosti savremenih metoda rada na satu obrade lektire. Znano je da način na koji pamtimo od iznimne važnosti jer utječe na proces zadržavanja informacija: što je bolje (dublje) obrađena duže će se zadržati u pamćenju (usp. Zarevski 2007). Da nakon obrade lektire savremenim nastavnim metodama rada, učenici bolje usvajaju sadržaj, potvrdio je veliki procenat učenika. Obrazložili su da svoja saznanja o radnji i likovima prošire *jako* 21,9%, *poprilično* 50,5%, i *donekle* 23,8%, što je 96,2% učenika koji dolaze do novih saznanja tek poslije obrađene lektire na nastavi.

### ***Obrada i prikaz rezultata anketnog upitnika za učitelje***

Učiteljska profesija je tokom posljednjih desetljeća zabilježila značajnu preobrazbu. Nedovoljni je stečena znanja formalno prenositi na učenike, nego, uz učenje i postignuća učenika, na koje u velikoj mjeri utječe kvaliteta nastave, učinkovit razvoj nastavnika je važan za bilo koji obrazovni sistem kako bi ostao konkurentan u globalnoj areni, a kontinuitet profesionalnog razvoja nastavnika postao je jedan od najčešćih središnjih problema u obrazovnim studijama u posljednjih nekoliko desetljeća. Tome u prilog, Ministarstvo obrazovanja i nauke Tuzlanskog kantona u saradnji s Pedagoškim zavodom Tuzlanskog kantona i drugim partnerskim organizacijama, kontinuirano realiziraju stručna usavršavanja za nastavnike i stručne saradnike u osnovnim i srednjim školama. Cilj ovih stručnih edukacija je unapređenje nastavnog procesa i primjena inovacija u obrazovanju, odnosno jačanje kompetencija kod nastavnika. To podrazumijeva i profesionalni razvoj koji predvide sami učitelji kako bi jedni drugima pomogli poboljšati kvalitetu poučavanja i učenja u obrazovanju. Educiran, inovativan i zadovoljan nastavnički kadar jamči produktivan nastavni proces.

Fokus ovog dijela rada je istražiti koliko su stečena znanja i vještine, praćeni stručnim edukacijama utjecali na implementiranje savremenih oblika rada u nastavi obrade lektire, koliko su prisutne/potisnute tradicionalne metode u korist prakse poboljšavanja učenja učenika, odnosno koliko su učitelji sami ovladali književnim kompetencijama u nastavnome procesu.

### *Interpretacija rezultata*

Savremeno se obrazovanje, jednako kao i drugi segmenti društvenih djelatnosti, realizira u vremenu kulturne revolucije elektroničkih medija, a sve više i u vremenu umjetne inteligencije, što pred učitelje i učenike stavlja velike izazove: tradicionalne metode u nastavi su prouzrokovale slabljenje čitalačke pismenosti i čitalačku krizu. U nastavku smo ispitali kako tome problemu pristupaju učitelji, načinom prakticiranja savremenih metoda rada koje struka preporučuje kao korisne u pogledu motiviranja i angažiranja učenika.

Budući da učenici kao ciljana skupina zbog koje su sastavljeni lektirni popisi, nemaju nikakav utjecaj na popis lektira koje moraju pročitati tokom školske godine, te da su učitelji jedini koji imaju povratnu informaciju o tome šta učenici misle o djelima koja čitaju, kako njihov obim i sadržaj utječu na njih i postižu li ta djela svoju svrhu, tj. potiču li učenika na čitanje ili im čitanje čine neugodnom obavezom, u istraživanju smo se odlučili postaviti pitanja misle li učitelji da je broj lektira optimalan i kako se učenici motiviraju na čitanje. Na prvo pitanje, 83% učiteljica je odgovorilo da je broj lektirnih djela optimalan, a njih 17% da broj treba povećati. Nijedna ispitanica nije bila mišljenja da broj lektirnih djela treba reducirati.

Kako je traženje promjena strateški odgovor na neki problem ili devijaciju, visok postotak odgovora koji potvrđuje saglasnost učiteljica s aktuelnom propisanom normom u pogledu broja lektirnih djela, navodi na zaključak da učiteljice imaju pozitivnu povratnu informaciju o čitalačkim iskustvima učenika. Tome ako se još doda činjenica da je značajan broj ispitanih mišljenja kako bi propisani broj trebalo povećati, tj. da opseg lektirnih djela pojedinačno i u ukupnome zbiru nije opterećavajući za učenike nego da bi to opterećenje trebalo osnažiti, jasno potvrđuje zaključak da učiteljice imaju pozitivno mišljenje o čitalačkim navikama i kompetencijama svojih učenika.

Na odgovore iz prethodnoga pitanja navezuju se i odgovori na pitanje o tome šta učenike najviše motivira na čitanje. Iako najveći postotak svjedoči odgovor 'način obrade lektire' (50%), činjenica da učiteljice ističu sebe kao 25% motivirajući faktor, upućuje nas na zaključak da su učiteljice pored 'načina obrade lektire' (50%), 'najavljena interesantna radnja u knjizi' (17%) i 'ocjena' (8%), razvile neke interne motivirajuće strategije u radu s učenicima. Međutim, uspoređujući ove s rezultatima *Anketnog upitnika za učenike*, evidentno je razilaženje mišljenja u percepciji motiviranosti učenika za čitanje lektirnih djela. Njih 29,3% potvrdilo je 'ocjenu' kao najbolji motiv, a njih 18% 'učiteljicu' kao adekvatan poticaj u čitanju.

U drugome bloku istraživanja o vrstama oblika rada na nastavi lektire došli smo do odgovora o učestalosti tradicionalnih obrazaca u nastavi. Frontalnim oblikom rada

nastavnik se obraća cijelome odjeljenju, lektiru analizira, objašnjava, demonstrira cijelom odjeljenju istovremeno. Pitanja postavlja cijelome odjeljenju i prima odgovore od učenika na isti način. Uloga učitelja je dominantna, kontakt s učenicima izravan a međuučenički kontakt izostaje. U tome počiva nedostatak ovog oblika rada u kojem bi interakcija učenika narušila organizaciju sata. Također, nemoguće je u razgovor uključiti sve učenike pa dio njih ostaju njemu promatrači kojima sat protiče monotono, bez angažmana. Ipak, prateći rezultate ankete, ovakav oblik rada se koristi u najvećem procentu: ‘često’ (33%), ‘vrlo često’ (8%) i ‘ponekad’ (50%), što ukazuje na veliki procenat od 91% učiteljica koje u nastavi lektire koriste frontalni oblik rada, koji je karakterističan za tradicionalne, ustaljene načine rada u nastavi, ali treba istaknuti i to da se ovaj oblik rada nerijetko koristi kao interferirajući oblik s nekim drugim oblikom rada. Tek u niskome procentu od 9%, ispitani su odgovorili da ovaj oblik rada koriste ‘rijetko’, što bi značilo da u nastavnom procesu prednost daju interaktivnim oblicima rada.

Ovakvi nalazi ukazuju na potrebu za osvježavanjem nastavnih metoda koje se primjenjuju u obradi lektirnih sadržaja. Iako frontalni oblik rada može biti koristan u uvodnim ili završnim dijelovima časa, njegova prekomjerna upotreba ograničava učenikovu aktivnost, kritičko mišljenje i mogućnost izražavanja. U kontekstu suvremene nastave, koja teži aktivnom učenju i učeniku kao subjektu vlastitog obrazovanja, ovakva praksa zahtijeva preispitivanje. Povećanje sudjelovanja učenika kroz grupni rad, vođene diskusije, projektnu nastavu i upotrebu digitalnih alata ne samo da doprinosi razvijanju kompetencija, već i povećava motivaciju i interes za književne sadržaje.

Iako individualni oblik rada, izravno ili neizravno, kontrolira nastavnik, takav rad doprinosi potpunom samostalnom učenju, odnosno osamostaljivanju učenika. Iz tog razloga, u nastavi lektire je nezaobilazan. Primjenjiv je u različitim oblicima: budući da učenici lektire zadatke najčešće pišu kao domaću zadaću, rad na prikupljanju podataka o samome autoru, procesu pisanja djela, razrade motiva koji, bilo da su uzeti iz historije ili su potekli iz mašte, zacijelo su povezani sa životnim iskustvom zbog čega se uvijek mogu povezati s nekim izvanknjiževnim pojavama i doživljajuma. Time se otvaraju mogućnosti samostalnih rješavanja zadataka.

U takvome radu učenik ima veću slobodu, samostalnost, inicijativnost ostvarujući izravan odnos s nastavnim sadržajem. S druge strane, „nastavnik može upućivati učenike na samostalno obrađivanje dijela gradiva pomoću udžbenika, rješavanje zadataka različite težine, traženje informacija u znanstvenim djelima, izvornim dokumentima, detaljno objašnjavanje rezultata eksperimenata, objašnjavanje osobnog stajališta“ (Peko, Pintarić 1999: 92). Uprkos, svim navedenim olakšicama i koristima, u rezultatima ankete koja je rađena za potrebe ovoga rada, u najvećem postotku

(41,7%) potvrđeno je da učitelji tek 'ponekad' prakticiraju ovaj oblik rada. Uzme li se u obzir, da izrazom *samostalni rad učenika* ili *individualni rad učenika* označava svaku aktivnost u kojoj nastavnici traže od učenika individualno rješavanje nekih zadataka, pronalaženje nekih podataka ne samo u biblioteci nego i na internetu, i uopće (Matijević, Radovanović 2011), navodi nas na zaključak da učitelji nedovoljno aktiviraju istraživački potencijal učenika, odnosno ne potiču razvoj istraživačkoga učenja što je jedna od značajki savremene nastave, niti utječu na stjecanje istraživačkih vještina neophodnih za obrazovanje i život u cijelosti. Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja, samoregulirati ga i preuzimati odgovornost za njega, time se otvaraju i odgojni zadaci nastave lektire. S tim u vezi, iako odgovori potvrđuju da učitelji 'vrlo često' (25%) i 'često' (33%) koriste individualni oblik rada, istodobno su potvrdila i tome da istraživačko učenje, koje je zbog stjecanja istraživačkim kompetencija učenika preferirajući dio savremene nastave, nije našlo dovoljno prostora u živućoj praksi.

U nastavi koja je usmjerena na učenike, učenici i trebaju biti aktivniji od učitelja, jer nastava u kojoj su učenici samo promatrači: sjede, slušaju i gledaju, ne može zadovoljiti ciljeve nastave. S tim u vezi, pohvalno je da grupni oblik rada, kojim učenici više uče na zajedničkoj bazi, izmjenjuju informacije, bodre jedni druge da budu bolji, više raspravljaju, kritički promišljaju i slobodnije djeluju što utječe na razvoj socijalnih kompetencija, je prema odgovorima zaprimljenim u anketi vrlo učestao na satima lektire u petome razredu: da ovakav oblik rada prakticiraju 'vrlo često' je odgovorilo 17% a 'često' 59% učiteljica. Ipak po 8% ispitanika je odgovorilo da grupni oblik rada koristi 'ponekad', 'rijetko' i 'nikada'. U ovim rezultatima ogleda se nužnost prosvjetiteljskoga djelovanja u pravcu spoznavanja koristi grupnoga oblika rada.

U trećem istraživačkom bloku utvrđen je stepen implementacije savremenih metoda u nastavi lektire. „Vrlo često“ i „često“ su u najvećem procentu odgovori na pitanja o učestalosti navedenih savremenih metoda rada: gozd (83%), oluja ideja (100%), šest mislećih šešira, koji je vjerovatno zbog prezahitijevnosti priprema i realizacije nešto manji (66%), autorska stolica (74%), Vennov dijagram (83%).

Iako su odgovori o učestalosti upotrebe navedenih metoda u nastavi lektire izrazito visoki, pridemo li im analitički, upoređujući ih s odgovorima koje smo dobili anketiranjem učenika, možemo uvidjeti se zaključak o nepodudarnosti, budući da je tek 23,1% učenika je dalo pozitivan odgovor da se lektira obrađuje na zanimljive načine, dok su visokom procentualnošću 63,9% potvrdili da lektiru rade samostalno kod kuće, dajući odgovore na zadana pitanja. Pri tome je 37,5% učenika potvrdilo da su pitanja ustaljena (mjesto i vrijeme radnje, odrediti temu, ideju i likove), istodobno potvrdivši kako likove ili radnju 'nikada' 21% ili 'rijetko' 33% ne objašnjavaju

slikovito, krugovima, trokutom ili drugim oblicima upisujući pritom pojmove u njih, čime se istraživačkim pitanjem jasno aludiralo na primjenu Vennova dijagrama, umne mape, grozda, oluje ideja i sl.

Na konstataciju da su savremene metode rada suviše zahtjevne i teško ih je realizirati na satu obrade lektire učiteljice su odgovorile: „Slažem se“ (16,7%), „Djelimično se slažem“ (50%) i „Ne slažem se“ (33,3%). Različita stajališta mogu biti posljedica različitih radnih uvjeta i ukazivati na ograničenja u vremenu, resursima ili stručnoj podršci koja im je dostupna, te biti pojašnjenje zašto se, iako su prepoznate kao učinkovite, savremene metode u stvarnosti rijetko koriste. Ovi rezultati sugeriraju da su ključni faktori za uspješnu primjenu metoda: stručno usavršavanje i veća fleksibilnost u nastavi.

Osim navedenih pitali smo koje su preferirajuće metode u nastavi lektire, s ciljem da obuhvatimo i educiranost učiteljica i dođemo do podatka koje su najčešće korištenje metode, kao i one koje nisu navedene u ovom istraživanju, te smo dobili sljedeće odgovore: „Grozd, Vennov dijagram i sl.“, „Mapa uma, grozd“, U ovom razredu prepuštam djeci da osmisle prezentaciju zadatka ( analizu) lektire na načine koji im najviše odgovaraju“, „Mapa uma, autorska stolica“, „Sve zavisi od knjige ali i od odjeljenja u kojem radim. Nikad ne određujem unaprijed, moram prvo oslušnuti kako djeca doživljavaju knjigu.“, „Ovisi o lektiri, kombinujem metode i nastojim ih u toku godine mijenjati.“, „Sve navedene“, „Grupni oblik rada, grozd“, Sinteza da napišu svoj rad poput piščevog“, „Analiza, zaključivanje, razmišljanje“, „Vennov dijagram“.

Analizirajući ove odgovore učiteljica, možemo identificirati nekoliko ključnih obrazaca u preferiranim metodama obrade lektire. Odgovori pokazuju da učiteljice često koriste grozd, Vennov dijagram i mapu uma kao alat za organizaciju informacija. Neke učiteljice ističu da prepuštaju učenicima da sami osmisle prezentaciju i analizu lektire na način koji im najviše odgovara. Ovaj pristup potiče kreativnost, samostalno zaključivanje i osjećaj odgovornosti za vlastito učenje. Neke učiteljice ne primjenjuju isključivo određene metode, već ih kombiniraju i prilagođavaju prema knjizi i odjeljenju u kojem rade. Ovakav fleksibilan pristup omogućava bolje povezivanje sadržaja lektire sa interesima učenika. Učiteljice također ističu sintezu u kojoj učenici sami pišu rad poput autora knjige, kao i metode analize, zaključivanja i razmišljanja, što potiče dublju refleksiju o pročitanoj djelu.

Na pitanje o preferencijama učenika u kontekstu primjene određenih metoda, pet učiteljica je navelo metodu grozd kao preferirajuću, tri su odgovora istakla uspješnu praksu izrade lapbooka, dok su pojedinačno navedeni odgovori: „Individualni rad,

grupni“, „Svaka metoda daje različito znanje učenicima. Jako je bitan pristup.“, „U zavisnosti od učenika.“, „Da, vole inovacije, sve što je novo ili nešto što manje radimo.“, „Ne, sve je to individualno i ovisi o sposobnostima, interesima i potrebama učenika/ca i mojim zadacima i njihovoj trenutnoj motiviranosti.“ Odgovori pokazuju da učenici vole inovacije i nove pristupe u nastavi, što sugerira da je dinamika nastave ključna za njihovu motivaciju. Metode koje se rjeđe koriste, odnosno nisu ustaljene u praksi, te one koje donose kreativne elemente privlače njihov interes. Pojedinačno, ukazuje na to da je odabir metode ovisan o karakteristikama učenika, njihovim sposobnostima, interesima i trenutnoj motivaciji. To znači da ne postoji univerzalna metoda koja odgovara svima, već je potrebno fleksibilno pristupati nastavi. Učiteljice prepoznaju da učenici imaju različite preferencije i da je važno prilagoditi metode njihovim sposobnostima i interesima. Kreativne, interaktivne i vizualne metode pokazuju se kao učinkovit način motivacije, dok se fleksibilnost u pristupu nastavi ističe kao ključni faktor u procesu učenja.

Napuštajući tradicionalne okvire postalo je jasno da je pored inicijalnog obrazovanja učiteljā od iznimnog značaja i njihovo kontinuirano stručno usavršavanje, obnavljanje i nadograđivanje znanja i vještina, budući da se, osim postizanja vlastitog napretka, osigurava i stjecanje kompetencija učenicima. S tim u vezi, o učiteljima se danas promišlja kao o nositeljima promjena, samokritičnim osobama koje su spremne na kontinuirano učenje i rad na sebi. Iz tih razloga, anketnim upitnikom se nastojalo doći do pouzdanih informacija o dodatnome usavršavanju stečenih znanja i vještina a u kontekstu implementiranja savremenih metoda rada. Visok procenat učiteljica pozitivno je odgovorio na pitanje koliko su upoznati i koriste savremene nastavne metode koje su spomenute u anketi: 50% je upoznato sa svim metodama i prakticira ih u radu, 42% su upoznate sa svim metodama i većinu prakticira u radu, 8% ističe da postoje i dodatne metode rada za bolje rezultate u radu. 0% učiteljica je odgovorilo da nisu čule za navedene nastavne metode.

Na pitanje koriste li neke druge metode koje nisu spomenute u ovoj anketi dobili smo dvanaest odgovora, te informacije o dodatnim aktivnostima koje koriste za motivaciju i obradu lektire: „Metode koje radim prije čitanja poput: preporuka knjige, najava djela, predviđanje događaja na osnovu jedne ili više naslovnica, potraga za blagom u knjizi...“, „Tijekom i nakon čitanja rado radim metode: mudrost u knjizi, proslava u čast knjige i likova“, „Dvostruko vođeni dnevnik, igra uloga/dramatizacija, kviz znanja, asocijacije, književni susreti, druženje s piscima“, „Lektira iz vrećice, lapbook, piza lektira, „Izrada činkvine, rad u matičnim i ekspertnim grupama, čekiranje, izrade mape uma, asocijacije, i sl.“ Kao i odgovore „Ne“ i „Uglavnom ste sve naveli“.

Iako su neki odgovori pokazali da učiteljice ne koriste dodatne metode ili da su već navedene, vidljivo je da njihov rad ima odliku motiviranosti i inovativnosti. Kroz različite metode i tehnike nastoje učiniti obradu lektire zanimljivom i poticajnom, prilagođavajući se potrebama učenika i savremenim pedagoškim trendovima. Međutim, u nastavku ankete nastojalo se doći do mišljenja **učiteljica u kontekstu samokritičnosti, o vlastitim kompetencijama, te o motivaciji i potrebama da se dodatno edukuju za korištenje savremenih metoda u radu, pitali smo koliko se slažu sa konstatacijom „Osjećam potrebu za sticanjem novih vještina“, te su dobijeni odgovori: „Jako“ 25%, „Prilično“ 66,7%, „Donekle“ 8,3% i „Nikako“ 0%. Ukupno 91,7% učiteljica izražava potrebu za usavršavanjem, pri čemu 25% njih ima snažan osjećaj da im je dodatno obrazovanje potrebno, dok 66,7% učiteljica tu potrebu osjeća u značajnoj mjeri tj. prilično. Ovi podaci pokazuju da je većina učiteljica svjesna važnosti kontinuiranog stručnog usavršavanja. Samo 8,3% učiteljica donekle osjeća potrebu za stjecanjem novih vještina, što može značiti da se osjećaju kompetentno u postojećem načinu rada ili da nisu u potpunosti svjesne potencijalnih koristi dodatnog stručnog usavršavanja. Važno je napomenuti da niti jedna učiteljica nije odgovorila „Nikako“, što ukazuje na to da postoji univerzalna svijest o važnosti profesionalnog razvoja, u različitim stupnjevima, a ukazuje i na to da su zaista potrebne dodatne edukacije nastavnika, kako bi ojačali njihove kompetencije i kako bi im rad sa savremenim metodama postao svakodnevica.**

Ovi rezultati sugeriraju da trenutačna nastavna praksa potrebuje evaluaciju i revitalizaciju, budući da učiteljice prepoznaju potrebu za kontinuiranim učenjem, napredovanjem i usavršavanjem. Opći je stav da učiteljima nakon inicijalnog obrazovanja i stjecanja diplome nedostaje praktičnih vještina poučavanja te da postoji potreba za boljim povezivanjem teorijskih i praktičnih znanja. Međutim, proporcionalno tome, iskustvo stečeno kroz rad i praksu jednakim intenzitetom prati potreba za osavremenjivanjem, odnosno potreba da učioničke navike učitelja idu u korak s vremenom, modernom nastavom i savremenim dostignućima metodike. Ovakav stav učiteljica može pozitivno utjecati na kvalitetu nastave, povećavajući motivaciju i učinkovitost u radu s učenicima pod uvjetom da im, pored samoukih navika, odgovarajuće institucije organiziraju predavanja, stručne skupove, konferencije seminare i radionice i time osiguraju uvjete za napredovanje.

## ZAKLJUČAK

Zadatak savremene nastave je pripremiti učenika za cjeloživotno učenje. Kako bi to bilo ostvarivo, potrebno je tradicionalnu, predavačku nastavu zamijeniti nastavom sa

savremenim metodama koje bolje odgovaraju potrebama današnjih učenika, kako bismo ih potaknuli na samostalnost u učenju, poticali njihovu kreativnost, učenje putem otkrivanja i problemskog rješavanja tj. razvili njihove čitalačke kompetencije. Budući da se savremeno obrazovanje realizira u vremenu kulturne revolucije elektroničkih medija i umjetne inteligencije, učitelji i učenici su pred velikim izazovima. Načine i uspješnost savladavanja tih izazova kroz odabir nastavnih metoda, analizirali smo u ovome radu na primjeru učenika i učiteljica koji su školske 2022./2023. pohađali, odnosno predavali u petome razredu u nekoliko osnovnih škola u Tuzli. Analizirajući anketni upitnik zaključeno je da su tradicionalne metode kojima se obrađuju književna djela prouzrokovale nezainteresiranost kod učenika i slabljenje čitalačkih navika. Iako učiteljice imaju pozitivno mišljenje o čitalačkim navikama učenika, u provedenoj analizi to se nije pokazalo sukladnim s odgovorima učenika koji lektirno djelo uglavnom čitaju zbog pozitivne ocjene (29,3%), doživljavaju čitanje kao obavezu (34%), napor (5,3%) i dosadu (4,5%). Na visok procenat korištenja tradicionalnih metoda rada na satima obrade lektire upućuju i načini interpretacije književnih djela. Učenici su u svojim odgovorima visokom procentualnošću (37,5%) potvrdili da su pitanja kojima se obrađuje lektira ‘Uvijek ista (odrediti mjesto i vrijeme radnje, temu, ideju i likove)’, istodobno potvrdivši kako likove ili radnju ‘nikada’ (21%) ili ‘rijetko’ (33%) ne objašnjavaju slikovito, krugovima, trokutom ili drugim oblicima upisujući pritom pojmove u njih, čime se istraživačkim pitanjem jasno aludiralo na primjenu Vennova dijagrama, umne mape, grozda, oluje ideja i sl. To potvrđuju i odgovori o primjeni frontalnoga oblik rada koji se koristi u najvećem procentu: ‘često’ (33%), ‘vrlo često’ (8%) i ‘ponekad’ (50%), što ukazuje na veliki procenat od 91% učiteljica koje u nastavi lektire koriste frontalni oblik rada, koji je karakterističan za tradicionalne, ustaljene načine rada u nastavi. Iako je potvrđeno da svi učitelji poznaju savremene metode rada navedene u anketi, analizirajući njihove i odgovore učenika, zaključeno je da ih često ne primjenjuju u praksi. Rezultati ispitanika pokazuju kako 23,1% učitelja primjenjuje inovativnije načine rada jer su učenici potvrdili da su pitanja za obradu lektire ‘zabavna jer do odgovora dolazimo na zanimljive načine’.

Učitelji koji su se odlučili na osavremenjivanje nastave lektire, koji su frontalni oblik rada zamijeniti inovativnijim, među oblicima svoga rada naveli su da se služe igrom, grupnim radom, a sve u cilju motiviranja učenika. Tu smo praksu provjerili bliskoznačnim pitanjima, smještajući ih u učenički obzor. Otvorenim odgovorima učenici su naveli kao uspješnu obradu lektire primjere kada je sat organiziran kao društvena igra, kviz ili križaljka, čajanka, gluma, radionica lektirne pizze i lektirne vrećice. Time je potvrđena: 1. kreativnost kao pozitivna praksa koja ostavlja snažan dojam na učenike, 2. motiviranost i angažiranost učenika, 3. dugoročnije sjećanje o obrađenome sadržaju. Međutim, takav poželjan i stvaralački poticajan rad s djecom u

petom razredu osnovne škole, iako svjedoči pozitivne pomake i želju učitelja da idu u korak i s vremenom i promjenama, ostvaren je u nedovoljnoj mjeri.

## Abstract

### *Reading competences of younger school age students vs. literary and methodological competence of teachers in the book review lessons*

This paper explores innovative approaches that encourage students to think critically, participate actively, and express themselves creatively, thereby contributing to the development of their functional literacy and motivation for reading. In this regard, the paper raises the issue of the importance of a modern approach to students, using required reading classes as an example. In the empirical part of the paper, research was conducted on a sample of fifth-grade students and their teachers in elementary schools in Tuzla Canton. The study analyzed whether teachers use modern teaching methods, whether they encourage student creativity, whether such methods facilitate achieving the goals of required reading classes, and which activities during classes students recognized as interesting and productive. It also explored what teachers should implement in their practice to stimulate student engagement and creativity. Data were collected using a survey technique and supported by method of description and online tool Google Forms.

*Keywords:* reading competences, literary competence, methodology, teaching methods, modern and traditional teaching, reading crisis

## Literatura

- Anđić, D. i Vidas, K. (2021). „Istraživački pristup kao suvremena nastava ili tek odmak od tradicionalne nastave? Mišljenja učitelja o istraživačkom pristupu u nastavi prirode i društva“, *Školski vjesnik*, 70 (1), 147–175.
- Anić, V. (1994). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber
- Benjak, M. N., Doblanović-Pekica, Mirjana J. (2010): „Kako odgajati čitateljice/čitatelje“, *Методички видици*, 1(1), 12–17.
- Buzan, T., and Buzan, B. (1993): *The Mind Map book: How to use radiant thinking to maximize*
- Cullen, B. (1998): „Brainstorming before Speaking Tasks“. *The Internet TESL Journal*, IV (7)
- De Bono E. (2017), *Six Thinking Hats*. London: Penguin Books.
- Dyer, E. (2013). „Pushing the Envelope: How Can Digital Resources Increase Collaboration and Standards Success for Teachers?“ *Teaching Channel’s Research and Design Conference*, North western University. November 6-8, 2013, Evanston, IL.
- Đorđević, J. (1986). *Inovacije u nastavi*. Beograd: Prosveta
- Gabelica, M. i Težak, D. (2017). *Kreativni pristup lektiri*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

- Gološ, Enisa. 2019. *Teorija i praksa u nastavnom procesu*, Narodna biblioteka Mostar, Mostar
- Khzaiyem ALshammari, M. (2015): „Effective Brainstorming in Teaching Social Studies for Elementary School“. *American International Journal of Contemporary Research*. 5(2), 60-65.
- Lazzarich, M. (2017). *Metodika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci
- Malasari, Urai Salam, Eni Rosnija (2017): „The use of Venn diagram technique for teaching descriptive text reading“, *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa*, Faculty of Teacher Training and Education, Universitas Tanjungpura
- Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske
- Mattes, W. (2007). *Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Noviati T. (2019), Six thinking hats strategy to the eight grade students of PGRI junior high school q of Palembang, Esteem: *Journal of English Study Programme*, 22 (13), 66-76.
- Paul B. Paulus, Vincent R. Brown. (2007): „Toward More Creative and Innovative Group Idea Generation: A Cognitive-Social-Motivational Perspective of Brainstorming“ *Social and Personality Psychology Compass Volume 1, Issue 1*, 248–265.
- Peko, A., A. Pintarić (1999). *Uvod u didaktiku hrvatskog jezika*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet. Osijek.
- Pjanić, R. 2002. *Motivacioni postupci i sredstva u nastavi književnosti*, Ljiljan, Sarajevo
- Plazibat, M. (2002) *Tko i kako treba birati lekturu*, Školske novine, Zagreb
- Rosandić, D., J. Silić. (1974). *Osnove fonetike i fonologije hrvatskog književnog jezika. Priručnik za nastavnike*, Školska knjiga, Zagreb
- Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga
- Steele, Jeannie L. i dr. 2001. Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: Steele i dr. I – VIII.
- Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga
- Velički, V., Turza-Bogdan, T. (2015/2016). *Otvoreni metodički sustav kao izazov u nastavi književnosti u mlađim razredima osnovne škole*. Školske novine. 37, 38, 39
- Vykholdtsev, J. (2017). „Suvremeni pristup književnosti. Š. Musa, M. Šušić, M. Tokić. *Uvod u metodiku, interpretaciju i recepciju književnosti, Croatica et Slavica Iadertina XIII/II*, 374–406.
- Zarevski, P. (2007). *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap