

Učenička recepcija književnih likova Šume Striborove

Baus, Barbara

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:015190>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-26**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za razrednu nastavu
Integrirani preddiplomski i diplomski studij za učitelje



Zadar, 2022.

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za razrednu nastavu
Integrirani preddiplomski i diplomski studij za učitelje

Učenička recepcija književnih likova Šume Striborove

Diplomski rad

Student/ica:

Barbara Baus

Mentor/ica:

izv. prof. dr. sc. Katarina Ivon

Zadar, 2022.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Barbara Baus**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Učenička recepcija književnih likova Šume Striborove** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 5. srpnja 2022.

Mojoj majci.

*„Majčino srce je bezdan u čijim
ćeš dubinama uvijek jedno
pronaći – spremnost na oprost.”*

Honoré de Balzac

SAŽETAK

Učenička recepcija književnih likova Šume Striborove

Trokut književnosti čine autor, djelo i čitatelj. Teorijom recepcije Hansa Roberta Jaussa čitatelj postaje aktivni sudionik tog trokuta. Kao temeljni pojam ističe se horizont očekivanja, tj. što dijete kao čitatelj očekuje od književnog djela. Prema tipologiji čitatelja razlikujemo eksplicitne i implicitne čitatelje, a ta podjela je važna učiteljima prilikom interpretacije. Dijete kao čitatelj najviše vremena u osnovnoj školi provodi uz lektirne naslove. Jedan od lektirnih naslova koji se ističe i u razrednoj i u predmetnoj nastavi su *Priče iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić. Priča *Šuma Striborova* tematizira snagu majčinske ljubavi. Empirijskim dijelom diplomskog rada odgovoreno je na pitanja o razlici učeničke recepcije književnih likova s obzirom na dob i spol. U istraživanju su sudjelovali učenici četvrtih i osmih razreda jedne zadarske škole. Kvalitativnim putem, obradom anketnog upitnika, zaključeno je da učenici četvrtih razreda više čitaju od učenika osmih razreda. Također, učenice čitaju više od učenika. S obzirom na likove *Šume Striborove*, veći dio anketnog upitnika se odnosio na stavove učenika prema njima. Rezultati su pokazali da su po pitanju druženja s likovima ove priče, učenice u većoj mjeri odabirale ženske likove. Djedove, kao prototip mudrosti, poistovjećuju sa Striborom neovisno o dobi i spolu te u jednakoj mjeri uviđaju zlobu snahe-guje. Izjave o zlobi snahe-guje su iznenađujuće. Pojavila se razlika s obzirom na dob u vjerovanje o čudesnim elementima bajke. Učenike četvrtih razreda u većoj mjeri zanimaju i druga djela ove autorice od učenika osmih razreda. Svi učenici pokazuju naklonost prema Maliku Tintiliniću te ga većina poistovjećuje s ljudima iz svojeg života. Također, razvidno je da svi učenici vole sretan kraj.

Ključne riječi: recepcija, čitatelj, lektira, Šuma Striborova, likovi

SUMMARY

Student reception of literary characters of *Stribor's Forest*

The triangle of literature consists of the author, the work and the reader. With Hans Robert Jauss's theory of reception, the reader becomes an active participant in this triangle. The horizon of expectations stands out as a fundamental concept, i.e. what the child as a reader expects from a literary work. According to the typology of readers, we distinguish between explicit and implicit readers, and this division is important to teachers when interpreting literary works. As a reader, a child spends most of his time in primary school reading required school books. One of these books that stands out is *Stories from the Past* by Ivana Brlić-Mažuranić. The story of *Stribor's Forest* thematizes the power of motherly love. The empirical part of the thesis answered questions about the difference between student reception of literary characters with regard to age and gender. Fourth and eighth grade students from one school in Zadar participated in the research. Qualitatively, by processing the questionnaire, it was concluded that fourth grade students read more than eighth grade students. Also, female students read more than male students. Considering the characterization of the characters of *Stribor's Forest*, most of the questionnaire referred to the students' attitudes towards them. The results showed that when it came to socializing with the characters in this story, the students chose female characters to a greater extent. Grandfathers, as a prototype of wisdom, identify with Stribor regardless of age and gender, and equally recognize the malice of the daughter-in-law. The statements about the daughter-in-law's malice are surprising. There was a difference with regard to age in the belief in the miraculous elements of a fairy tale. Fourth graders are more interested in other works by this author than eighth graders. All students show affection for Malik Tintilinić and most identify him with people from their lives. Also, it is clear that all students love a happy ending.

Key words: reception, reader, reading, *Stribor's Forest*

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. TEORIJA RECEPCIJE.....	3
2.1. Hans Robert Jaus i Estetika recepcije.....	3
2.2. Trokut književnosti	5
2.3. Horizont očekivanja	7
3. RECEPCIJA DJEČJE PRIČE.....	10
3.1. Tipologija čitatelja.....	10
3.2. Dijete kao čitatelj	13
4. LEKTIRA U OSNOVNOJ ŠKOLI.....	18
4.1. Lektira u razrednoj nastavi.....	21
4.2. Lektira u predmetnoj nastavi.....	23
4.3. Život i djelo Ivane Brlić – Mažuranić	24
4.3.1. Priče iz davnine i Šuma Striborova.....	25
4.4. Karakterizacija likova	26
4.4.1. Likovi u Šumi Striborovoj	28
5. EMPIRIJSKI DIO.....	32
5.1. Metodologija istraživanja.....	32
5.1.1. Predmet istraživanja.....	32
5.1.2. Cilj i istraživačka pitanja	32

5.1.3. Metoda istraživanja i ispitanici	33
5.2. Rezultati istraživanja	34
5.2.1. Rezultati pitanja zatvorenog tipa	34
5.2.2. Rezultati pitanja otvorenog tipa	42
6. ZAKLJUČAK	49
8. LITERATURA	51
9. POPIS TABLICA	54
10. POPIS ILUSTRACIJA	55
11. PRILOZI	56

1. UVOD

Dijete kao čitatelj tema je koja mora interesirati sve aktore odgojno-obrazovnog procesa, pa i šire. Dijete prije nego što postane čitatelj biva slušateljem. Od najranije dobi u djetetovom životu javlja se želja za slušanjem priča stoga se teži povratku pričanja priča na glas, pogotovo u vremenima kada je najlakše djetetu upaliti televizor, ponuditi mu tablet ili mobitel. Glavnu ulogu u pričanju priča u najranijoj dobi igraju roditelji, bake i djedovi, braća i sestre; dakle članovi uže obitelji svakog djeteta. S razlogom se kaže da djeca „upijaju kao spužve“, tj. najčešće uče prema modelu, imitacijom. Stoga je važno kakvim su utjecajima djeca izložena u svojem obiteljskom domu. Ako roditelji pokažu zainteresiranost prema knjigama i čitanju, velika je vjerojatnost da će se i kod djeteta javiti zanimanje za knjigama. Upravo zato je važno poticati dijete na druženje s knjigom, ali osvijestiti i roditelje o dobrobitima čitanja za djecu.

Kako se dijete susreće s prvim ozbiljnim prijelazom; prijelazom iz obiteljskog doma u vrtić, roditeljima u odgoju i obrazovanju djece pomažu odgojitelji. Odgojitelj je osoba s kojom dijete provodi veliki dio dana. Odgojitelj uvodi dijete dublje u svijet književnosti. S obzirom na to da djeca vole uzore, odgojitelja gledaju kao osobu na koju se mogu ugledati. Stoga je važno da odgojitelji odvoje dio dana u vrtiću za čitanje djeci jer upravo predčitalačke vještine utječu na razvoj čitateljske sposobnosti te je to pravi put prema aktivnom čitanju. Osim pričanja priča, od velike su važnosti i posjeti vrtićke djece gradskim knjižnicama, ali i školama. Nadalje, još jednim ozbiljnim prijelazom; prijelazom iz vrtića u osnovnu školu, u dječjim životima javljaju se učitelji. Učitelj djetetu postaje skoro kao drugi roditelj. Učitelj vodi dijete dalje te još dublje kroz svijet književnosti te zahvaljujući učitelju dijete postaje aktivnim čimbenikom trokuta književnosti.

Polaskom u prvi razred osnovne škole, dječje čitanje kao spontanu aktivnost nadopunjuje lektira kao aktivno čitanje sa zadacima. Sukladno psihičkom razvoju, otežavaju se i zadaci jer se razvija i mogućnost recepcije. Učitelji, prilikom odabira lektirnih djela, moraju razmišljati o tome što žele postići s naslovom za koji su se odlučili. Određeni lektirni naslovi se čitaju svake godine iznova zbog učinaka koje mogu imati na djecu. Jedan od takvih naslova su *Priče iz davnine* autorice Ivane Brlić-Mažuranić. *Šuma Striborova*, jedna od priča koja se javlja u *Pričama iz davnine*, obrađuje se u četvrtom razredu osnovne škole kao i priča *Regoč*. Ostatak priča iz *Priča iz davnina*; *Kako je Potjeh tražio istinu*, *Ribar Palunko i njegova žena*, *Sunce djever i Neva Nevičica*, *Bratac Jaglenac i sestrice Rutvica*, *Jagor*, *Lutonjica Toporko* i *devet župančića* obrađuje se u šestom razredu osnovne škole.

Prvi dio rada temelji se na teoriji recepcije prema knjizi *Estetika recepcije* Hansa Roberta Jaussa, poznatoj i pod nazivom „teorija čitateljskog odgovora”. U tom dijelu rada će biti objašnjeni temeljni pojmovi poput horizonta očekivanja, a naglasak rada, ali i te teorije, je stavljen na aktivnu ulogu djeteta kao čitatelja. Postavit će se razlika između tipologije čitatelja te će biti objašnjeno kako gledati na djecu kao čitatelje. Nadalje, u radu će biti više riječi o samim lektirama kako u razrednoj, tako i u predmetnoj nastavi. Na koncu će uslijediti rezultati provedenog istraživanja te zaključna razmatranja.

Za potrebe ovog diplomskog rada konstruiran je anketni upitnik kojim će se pokušati odgovoriti na prethodno postavljena istraživačka pitanja sukladna cilju. Dobivenim odgovorima utvrdit će se vole li učenici čitati te koji su razlozi čitanja lektirnih naslova. Također, pokušat će se otkriti ima li razlika u recepciji s obzirom na dob učenika te s obzirom na spol učenika. Sama tema ovog diplomskog rada je recepcija književnih likova *Šume Striborove*, tj. na koji način djeca kao čitatelji doživljavaju osobine književnih likova i njihove međusobne odnose. Postavlja se i pitanje identifikacije, odnosno poistovjećivanja s književnim likovima.

2. TEORIJA RECEPCIJE

2.1. HANS ROBERT JAUSS I ESTETIKA RECEPCIJE

„Recepcijom se smatra process u kojem primatelj usvaja pošiljateljevu poruku, što zapravo znači da je recepcija svakodnevni proces komunikacije, a kako sam pojam recepcije znači primanje, preuzimanje, odnosno prihvaćanje, dakle pretpostavlja određenu sposobnost” (Musa, Šušić i Tokić, 2015: 239). Stevanović (1998) ističe da je recepcija prihvaćanje, ali i primjena toga što prihvaćamo. Solar (1981) tekst izjednačava s porukom koja ima značenje te ga se mora moći razumjeti. Tu se okreće hermeneutičkom definiranju teksta gdje se isti gleda kroz skup znakova koji ga čine te se analizom znakova shvaća smisao teksta. Značenje koje tekst ima se u psihologiji gleda kao mentalna predodžba teksta dok je u književnosti značenje teksta ustvari cijeli tekstualni svijet (Grosman, 2010). „Djelovanje teksta ovisi o čitateljevim predodžbama koje doprinose oblikovanju njegova značenja” (Isto, 2010: 24). Međutim, tekstu značenje daje njegov kontekst; tj. skup znakova se može dešifrirati onda i samo onda kad je određen kontekst. Upravo teorija recepcije ističe važnost konteksta naspram teksta. Koje veze kontekst ima s teorijom recepcije nalazimo kod Solara: „Kako, međutim, razlikovati među stvarnim i imaginarnim kontekstom, kada nije jasno koji i kakav je to imaginarni kontekst koji je primjeren upravo i jedino književnosti” (Solar, 1981: 90)? Poveznica konteksta i teorije recepcije leži u tipologiji čitatelja. Za čitatelja je važniji rad na kontekstu nego rad na tekstu. Može se zaključiti da davanjem konteksta tekstu dobivamo konkretno umjetničko djelo.

Jaussova teorija recepcije počiva na premisi da čitatelj nije samo osoba koja čita te stoji usamljena u društvu već je njegova uloga aktivna. Drugi naziv za ovu teoriju navodi autorica Peti-Stantić u svojoj knjizi (2019: 162), a to je „teorija čitateljskog odgovora”. Majhut (2005) gleda na ovu teoriju uspoređujući ju s naratologijom; granom semiologije, kao skup teorija koje ističu važnost čitatelja s obzirom na recepciju književnog djela. „Povijest književnosti predstavlja se, dalje, kao proces u kojem naspram autora koji individualno stvara stoji čitatelj kao aktivan, iako kolektivan subjekt, koji se, kao posrednička komponenta, u povijesti književnosti više ne smije zanemarivati” (Jauss, 1978: 366). Čitatelj je komponenta koja čini knjigu književno-umjetničkim djelom (Musa, Šušić i Tokić, 2015). S druge strane se postavlja pitanje što je uopće pasivan čitatelj. Pasivno komuniciranje Stevanović (1998) opisuje kad učenika djelo ili jednostavno ne zanima ili ga ne razumije, a zanima ga. Tu se ističe potreba posrednika; npr. učitelja koji će učeniku biti vodilja za razumijevanje željenog teksta.

Svojom teorijom recepcije Jausss je želio estetskom iskustvu književnog djela vratiti funkcije koje su se kroz povijest književnosti izgubile; društvenu i komunikativnu funkciju. Povijesna pozadina književnog djela po njemu se ne može odrediti bez da se pogleda kako djeluje to djelo na čitatelja, na publiku te jesu li djela prihvaćana od istih. Teorija recepcije dala je objašnjenje za tri problema književnosti; recepciju i djelovanje, tradiciju i selekciju te horizont očekivanja i komunikativnu funkciju. Jausss odvaja pojam recepcije od pojma djelovanja. Djelovanje književnog djela definira kroz poticaje od strane teksta dok recepciju književnog djela opisuje kao usvajanje od strane čitatelja. Tim putem je naglašena aktivna uloga i teksta, ali i čitatelja. Također, upravo u recepciji i djelovanju se očituje komunikativna funkcija. Stevanović (1998) navodi da je Jaussova teorija recepcije teorija višestrukog komuniciranja. Naime, čitatelj komunicira sa samim sobom, saznaje odgovore u sebi na pitanja koja postavlja samom sebi čitajući djelo. Može se dogoditi da djelo ne govori previše, ali odgovara na pitanja. Recepcija književnog djela omogućuje shvaćanje značenja istoga, a objekti saznanja su čitatelji. Za razumijevanje književnog djela važna je tradicija. Tradicija ne znači da književna djela se sama po sebi održavaju i očuvaju, već je usko vezana selekcija, tj. odabir istog iznova od generacije do generacije. Čitatelji odabiru djelo, ali čitatelji također odabiru kakvo će značenje to djelo imati za njih te kakav će utjecaj imati na njih. Tradicija je usko vezana uz nove pojave u književnosti. Upravo pojava novog aktivno može utjecati na to hoće li čitatelj posegnuti za nečim starijim ili će mu pažnju privući nešto sasvim novo. Društvena funkcija estetike recepcije djeluje na način da putem iskustva koje čitatelju pruža književno djelo, čitatelj sudjeluje u komunikaciji u kojoj ono fiktivno iz djela motivira društvena ponašanja i to se često događa nesvjesno. S druge strana imamo komunikativnu funkciju koja „počinje već s implicitnim preuzimanjem očekivanja i normi, ali i uvida u iskustvo i uloge drugih, koje formiraju njegovo društveno ponašanje, ali ga mogu i motivirati i izmijeniti” (Jausss, 1978: 363). Važnost komunikativne funkcije teksta ističe i Solar: „Tekst tako ne pretpostavlja samo znakovitost nego i situaciju komunikacije; tekst je određeni pojam jedino u zamisli komunikacijskog procesa: pošiljalatelj – poruka – primatelj” (Solar, 1981: 179). Uz navedene pojmove, uz estetiku tradicije vezuju se pojmovi poetsko umijeće, estetsko iskustvo i katarza. Poetsko umijeće se ostvaruje kroz umjetnost jer se autor osjeća dobro dok stvara, stoga je opisano kao produktivna snaga. Estetsko iskustvo govori o tome da književno djelo osvježava opažanje stvari. „Ono, naime, o čemu je riječ u književnom djelu nije jednostavno u jeziku književnosti nego je prije izvan jezika, ali ono nije ni u povijesti, filozofiji, sociologiji, politici; ono nije nigdje drugdje nego jedino u tom književnom djelu kao njegov

specifični sadržaj, kao njegovo iskustvo, kao njegova istina” (Solar, 1981: 94). Kroz katarzu čitatelj biva oslobođen od svakodnevnog i spreman za komunikativnu identifikaciju. Estetsko iskustvo predstavlja recepcijsku stranu, a katarza komunikativnu stranu tradicije. Jauss definira i različite vrste identifikacije s junacima književnih djela: asocijativnu, admirativnu, simpatetičku, katarzičku i ironičku identifikaciju (Jauss, 1978).

Sama pojava teorije recepcije izazvala je brojne kritike; jedni su je odbacivali jer je „demokratizacija neprijateljski raspoložena prema tradiciji, [...] a od strane druge raskrinkavana kao suptilni anti-komunizam” (Jauss, 1978: 349). Jauss se ograđivao od politike građanstva i marksizma te je svoju metodu, koja je bila novina, opisivao kao parcijalnu, „podobnu za nadogradnju i upućenu na suradnju” (Jauss, 1978: 350). Autor sam sebe kritizira kod izbora pojma horizonta očekivanja te govori da bi možda bilo bolje govoriti o interesima ili potrebama. Glavni je problem teorije estetike recepcije „kako se u horizontu očekivanja životne prakse estetsko iskustvo može preobraziti u uzor komunikativnog ponašanja” (Jauss, 1978: 363). Solar navodi dva razloga koja smatra uzrokom pridavanja male pažnje ovoj teoriji; neodređenost s kojeg aspekta se prilazi čitatelju te problem subjektivnosti kod prihvatanja teksta (Solar, 1981). Također, u Jaussovo vrijeme kritike su bile upućene i činjenici da je bilo jednostavno nepojmljivo da književna djela imaju društvenu funkciju. tj. da svojim postojanjem i djelovanjem uvjetuju promjenu ponašanja svojih čitatelja, ali danas je situacija drugačija.

2.2. TROKUT KNJIŽEVNOSTI

Autor stvara djelo. To isto djelo čini umjetnost, bilo to likovno djelo, glazbeno djelo ili literarno djelo. Djelo, samo po sebi, teoretski može postojati, ali samim svojim postojanjem nema neku višu svrhu. Djelo dobiva svrhu kada djeluje, tj. kad je nekom namijenjeno ili upućeno. Autor dok piše svoje djelo već zna kome će biti upućeno, zna tko je publika na koju cilja (Velički, 2013). Dakle autor ima svoju publiku; autorsku publiku (Majhut, 2005). Publika, ovisno o samom autoru, tekst interpretira na određen način. Upravo uspjeh književnog djela „ovisi i o stupnju preklapanja između stvarne i autorske publike” (Rizvanović, 2020: 55). Dok god da djeluju - djela i postoje.

Trokut sačinjavaju tri kuta, pa tako svaku umjetnost čine autor, djelo i publika; trokut svake umjetnosti. Upravo tako trokut književnosti čine autor, djelo i čitatelj. U povijesti književnosti dugo se raspravljalo o aktivnoj i pasivnoj ulozi nabrojanih činitelja trokuta. Kao

aktivni činitelj uziman je autor koji stvara djelo koje je također samim time aktivno. Pasivnim činiteljem trokuta književnosti dugo je smatran čitatelj. Povijest književnosti zanemarivala je ulogu čitatelja. Situacija se mijenja 1967. godine predavanjem Hansa Roberta Jaussa jer kako ističu Musa, Šušić i Tokić (2015: 234) „naime, novina je u tome što njegova teorija recepcije stavlja u prvi plan čitatelja i njegov odnos prema djelu”. Knjiga koju čitatelj drži u ruci upravo je njemu primarno određena. Bez čitatelja nema djela, a bez djela nema ni autora, dakle bez čitatelja nema ni autora.

„Djelo živi utoliko koliko djeluje. U djelovanju djela obuhvaćeno je kako ono što se događa s čitateljem tako i ono što se događa sa samim djelom. Što se s djelom događa, to je izraz onoga što djelo jest. Djelo je djelo i kao djelo živi zato što traži interpretaciju i djeluje u mnogim značenjima” (Kosik, 1967; prema Jauss, 1978: 52).

Opisana dimenzija umjetnosti da djeluje na ljude vezuje se uz pojam recepcije. Njezina funkcija je dvojaka, estetska i društvena. S obzirom na to da nas zanima odnos djelo – čitatelj, posvetit ćemo se njezinoj društvenoj funkciji, ali time ne umanjujemo njezinu estetsku funkciju. Kako je točno čitatelj aktivan činitelj književnosti? Književno djelo Konstantinović (1977; prema Jauss, 1978) u predgovoru *Estetike recepcije* definira kao estetski predmet koji se u svijesti svakog čitatelja konstruira kroz glasovni sloj, sloj značenja, sloj prikazanog te sloj shematskog. Sloj shematskog je najvažniji za recepciju književnog djela. Čitanjem stvaramo doživljaje i sjećanja koja ostaju u našoj glavi te postaju sheme. Upravo ta sjećanja; sheme, stvorene čitajući neko djelo neposredno prije ili u daljoj prošlosti, dopunjuju sloj prikazanog u djelu, ali nedorečenog; nepotpuno prikazanog. Pretpostavlja se da autor namjerno nepotpuno prikazuje radnju, tj. ostavlja prostora čitateljima da na temelju informacija koje primamo zahvaljujući njemu i djelu, u svojim glavama popunimo praznine kako mi to želimo u tom trenutku. Kako navodi Majhut (2005: 48) „smisao djela nije nađen, već je stvoren”. Grosman (2010) ta prazna mjesta za popunjavanje naziva bijelim točkama. O tome također govori ranije spomenuta teorija čitateljskog odgovora (Majhut, 2005). Rizvanović (2020) naglašava taj kreativni trenutak koji se pruža čitateljima koji djelu daju taj nepoznati potencijal. Čitajući istu knjigu drugi put, treći put, u drugim životnim okolnostima, postoji velika šansa da ćemo stvoriti potpuno drugačiji sloj shematskog od onog prije. Tekst, iako je jednak i isti svaki put kad ga uzmemo u ruke, nudi nam i više od onoga što smo zamijetili prvi put i zato se ističe potreba opetovanog čitanja istoga. Ono što se događa u svim narednim čitanjima objašnjava Škopljanac (2014) koji ističe da kad čitamo iznova orijentiramo se i prema onome što će tek uslijediti dok smo se prvi put fokusirali samo na rečenicu na kojoj se nalazimo. Na drugo čitanje utječe i

činjenica da čitatelj više nema očekivanja od teksta koja je imao prije i tijekom prvog čitanja (Majhut, 2005).

Sloj shematskog kod čitatelja može se otkriti pomoću „*Skalera za procjenu kreativne recepcije teksta*“:

1. Otkrivanjem skrivenih ideja u tekstu
2. Predviđanjem novih ideja
3. Otkrivanjem novih problema” (Stevanović, 1998: 203).

Aktivna uloga čitatelja koji predviđa nešto novo ili otkriva nešto novo jest upravo povod autoru za buduće djelo. „Svako sljedeće djelo može riješiti formalne i moralne probleme što ih je za sobom ostavilo prethodno djelo i, sa svoje strane, zadati nove probleme” (Jauss, 1978: 73). Tako djelo djeluje na čitatelja koji tim putem postaje aktivan. Način na koji će se popuniti te praznine razlikuje se od osobe do osobe jer književno djelo, iako sadržajno jednako i isto svakom čitatelju koji ga drži u rukama, slojem shematskog dobiva novu dimenziju. Sloj shematskog svatko oblikuje na svoj način.

Književno djelo ne djeluje jednako na sve. Upravo o tome govori teorija recepcije. Ono pruža čitatelju jedno iskustvo; oslobađa čitatelja prilagodbe, predrasuda i prisile te mu pruža nov i možda nezamisliv način pogleda na događaje u životu (Jauss, 1978). Važna je poveznica teorije recepcije s emocijama svakog čitatelja pa tako i djeteta kao čitatelja. Na samo djelovanje čitatelja potiče upravo kombinacija misli i emocija. Tijekom čitanja razvijaju se emocije između čitatelja i djela, ali tim putem i između čitatelja i autora. Putem likova i samih misli koje je autor utkao u svoje djelo, upravo recepcijom te misli dolaze i do čitatelja, dakle emocije autora postaju emocije koje proživljava i čitatelj. Nekad je jednostavnije pojmiti neku emociju ako je izražena kroz emocije omiljenog lika. Na taj način kod čitatelja se razvija osjećaj empatije. Pa tako emocije koje se javljaju kod čitatelja prilikom čitanja književnog djela, Hogan (2011; prema Lekić, 2020) dijeli na individualni doživljaj i na sustavnu interpretaciju.

2.3. HORIZONT OČEKIVANJA

„Jer, nema djela koje bi se javilo kao apsolutna novina u nekom praznom prostoru, pa zato svako djelo upućuje publiku na određen oblik recepcije i svako djelo izaziva kod čitatelja određen horizont očekivanja” (Konstantinović, 1977; prema Jauss, 1978: 10). Kao djeca, uzimajući prvo štivo u ruke, uglavnom slikovnicu, imamo određena očekivanja od iste. Ta očekivanja nisu prevelika s obzirom na dob te s obzirom na nepostojanje literarne komunikacije u nama prije toga. Literarnu komunikaciju Visinko (2005) definira kao nove

ideje, zamisli ili pitanja koja se javljaju kao odgovor na pročitani tekst. Literarna komunikacija raste zajedno s godinama, ali i brojem pročitanih literarnih djela. Očekivanja, baš kao i literarna komunikacija, dolaze s godinama. Prvo štivo s kojim se susrećemo jest slikovnica. Prvotno, očekujemo od slikovnice da nas smiri pred spavanje dok nam ju drugi čitaju, tj. da nas uspava. Kako se mijenjamo, razvijamo i rastemo, sukladno tome se mijenjaju i očekivanja. Slikovnice su i dalje prisutne u životu, ali napredujemo do knjiga. S vremenom, očekujemo od knjiga da nas nešto nauče, da nas zabave, da nas opuste. Knjigu ćemo često izabrati ovisno o tome što želimo da kod nas izazove, koju emociju ili reakciju. Također, moguće je da će ista knjiga u različitim okolnostima čitanja izazvati posve drugačiju reakciju kod čitatelja. Zato je književnim teoretičarima od iznimne važnosti s kojim očekivanjima čitatelj pristupa određenom književnom djelu (Konstantinović, 1977; prema Jauss, 1978). Knjigu ćemo možda suditi po koricama, pa ćemo već čitajući početak pretpostaviti što nas očekuje na samom kraju. Bakota (2020: 73) navodi kako učenik prilikom samog uzimanja knjige u ruke sam sebi može postaviti pitanja poput: „Koje informacije o knjizi i njezinome sadržaju mogu doznati prelistavajući njezine stranice? Mogu li njezinu temu pretpostaviti na temelju naslova? Je li tema knjige ona koja bi me kao čitatelja mogla zanimati?” S druge strane, možda učenik kao čitatelj želi onaj element iznenađenja.

Naša očekivanja djelomično se formiraju u odnosu na prije pročitana djela. Čitatelj nije *tabula rasa*, zato on već pročitano djelo nastoji povezati s novim djelom (Solar, 1981). „Književno djelo budi uspomene na već pročitano, dovodi čitatelja u određeni emocionalni stav i već svojim početkom budi očekivanja u vezi sa sredinom i krajem, očekivanja koja se tijekom čitanja mogu učvrstiti ili izmijeniti, usmjeriti u drugom pravcu, ili se, pak, ironično poništiti” (Jauss, 1978: 61). S obzirom na to da dijete kao čitatelj se prvi put susreće s određenim djelima i autorima, ne možemo nužno govoriti da će postojati horizont očekivanja s obzirom na autora određenog djela. Djeca kao čitatelji u tako ranoj dobi ne mogu suditi knjigu po koricama, ali knjigu vole suditi prema broju stranica koje moraju pročitati. Pa tako kad uzmu knjigu u ruku prvo pogledaju na kojem broju leži zadnja stranica. Tanjim knjigama većinom pristupaju veselije dok ih deblje knjige često odmah odbiju.

Upravo je temeljni pojam Jaussove teorije recepcije horizont očekivanja. Stevanović (1998) govori o predodžbi koja se javlja od strane čitatelja s obzirom na književno djelo, zatim predodžba o samom autoru djela te predodžba s obzirom na vrijeme stvaranja i postojanja književnog djela. Solar horizont očekivanja definira kao pojam „kojim se pokušava odrediti spremnost publike da prihvati novo djelo na osnovu svog prethodnog poznavanja književnosti” (Solar, 1981: 183). Što očekivati kad očekujemo? Što točno očekujemo? Sve to ovisi od

čitatelja do čitatelja. Je li nužno razlikovati književni horizont očekivanja od životnog horizonta očekivanja? Jausss tvrdi da se „čitateljevo književno iskustvo traži tamo gdje stupa u horizont očekivanja vezan za njegovu životnu praksu, gdje se formira njegovo razumijevanje svijeta, pa na taj način i povratno djeluje na njegovo društveno ponašanje” (Jausss, 1978: 368).

Također se postavlja pitanje što očekuju učitelji razredne nastave da će određena lektira izazvati kod njihovih učenika, tj. kakvu reakciju će izazvati kod učenika, kakve emocije će se pojaviti, hoće li shvatiti što im knjiga želi poručiti? Umjetnost izaziva određenu reakciju, a književnost od čitatelja također. Reakcije se očituju u vidu sreće, tuge, divljenja, poistovjećivanja; identifikacije s određenim likovima i slično.

Horizont očekivanja određuje estetsku vrijednost djela, dakle čitatelj aktivno vrednuje djelo. Upravo ta razlika između onog što očekujemo i onog što je idealno daje umjetnički karakter književnom djelu. Umjetnički karakter djela očituje se i u razlikovanju aktualnog i virtualnog značenja književnog djela (Jausss, 1978). Čitatelj tekst prihvaća i tekst na njega djeluje kako navodi Stevanović (1998: 39): „Tekst utječe na recipijenta (u pogledu njegovih emocija, promjena u ponašanju, stavova i sl.) što znači da recipijent aktivno prihvaća tekst”. Dakle horizont očekivanja možemo definirati kao skup pretpostavki koje oblikuju način na koji čitatelj razumije i ocjenjuje književno djelo u određenom trenutku. Možda će na to utjecati čitateljev općeniti pogled na književnost, trenutni moralni kodeksi, životne okolnosti i slično; svakako horizont očekivanja podložan je promjenama. Bakota (2020) tvrdi da horizont očekivanja kod djeteta kao čitatelja pokazuje njegovu emocionalnu, duhovnu, intelektualnu spremnost za susretanje književne riječi. Može se zaključiti da se razlikuju očekivanja proizašla iz životnog iskustva od očekivanja iz književnih iskustava.

3. RECEPCIJA DJEČJE PRIČE

3.1. TIPOLOGIJA ČITATELJA

„Čitanje možemo sagledavati kao dovršen proces oblikovanja čitateljskih poimanja i očekivanja, njihova popravljivanja i mijenjanja ili izostavljanja, sve do konačnog razumijevanja koje se oslanja na prethodno spajanje tekstualnih podataka“ (Grosman, 2010: 39). Autorica Šamo čitanje, kao aktivnost, definira po različitim teorijskim modelima, a za ovaj rad su relevantni unutarnji model čitanja Smitha i Goodmana (1971; 1967; prema Šamo, 2014), model razumijevanja Kintscha i van Dijka (1978; prema Šamo, 2014) te konstrukcijsko-integracijski model (Kintsch, 1988; prema Šamo, 2014). Prema unutarnjem modelu čitanje započinje u glavi svakog čitatelja spajanjem slova u riječi, riječi u rečenice, ali i predviđanju događanja. Model razumijevanja ističe ulogu čitateljeva općeg znanja i iskustva. Na sličnim polazištima počiva i konstrukcijsko-integracijski model.

„Kada govorimo o vrstama čitatelja i kojem tipu čitatelja netko pripada, zapravo promatramo kakve su mu reakcije u doticaju s tekстом“ (Bakota, 2020: 43). Pa tako čitatelj može odbaciti svoj svjetonazor i prihvatiti ono izmišljeno u tekstu. Taj postupak Rizvanović (2020) poistovjećuje s čarima čitanja. Kako razlikujemo životni horizont očekivanja i književni horizont očekivanja, tako razlikujemo i tipove čitatelja; od normalnog čitatelja pa sve do idealnog čitatelja. Kad bismo govorili o idealnom čitatelju Jauss (1978: 365) ga definira kao „filologa starog obrazovanja koji očekuje da se smisao pojavi kao jedinstveno očitovanje teksta i koji, tumačeći, iščezava u stvari“. Idealnog čitatelja također opisuje i Rizvanović (2020) kao osobu s dosta slobodnog vremena koje se može iskoristiti za duboko promišljanje i stvaranje asocijacija vezanih uz tekst koje ne poznaju granice. Škopljanac (2014) radi podjelu i na profesionalne te na neprofesionalne čitatelje u koje spadaju i djeca kao čitatelji.

Čitatelje također možemo razlikovati i prema žanrovima za koje se opredjeljuju; od čitatelja ljubavnih romana do čitatelja trilera. Jauss tvrdi da čitatelj za sebe može reći da je čitatelj određenog žanra tek kada se počne javljati stalna potreba za daljnjim čitanjem isključivo tog žanra. Čitatelj tada ima i određena očekivanja od djela s obzirom na žanr kojem pripada. U razdoblju osnovne škole, djeca kao čitatelji tek otkrivaju što im se sviđa i što ih zanima stoga ih se još ne može razlikovati kao čitatelje određenog žanra.

Giehrl (prema Kuvač-Levačić, 2013) razlikuje četiri vrste čitatelja: funkcionalno-pragmatični, emocionalno-fantastični, racionalno-intelektualni i literarni čitatelj. Na čitanje, funkcionalno-pragmatični čitatelj gleda kao na puko primanje informacija s određenom svrhom. Emocionalno-fantastični čitatelj čitanje i knjigu doživljava kao savršeni svijet za

ispunjavanje neostvarenih želja. U svijetu se najčešće pojavljuju prva dva tipa čitatelja. Rjeđe se pojavljuje racionalno-intelektualni čitatelj koji duboko promišlja i preispituje sve što pročita. I zadnji tip čitatelja, literarni čitatelj se najmanje pojavljuje jer čita isključivo zbog svojeg doživljaja. Na koncu, ono što povezuje sve tipove čitatelja jest činjenica da nas knjiga odvede u svijet mašte, a upravo u literarnoestetsko čitanje spadaju sve vrste čitanja koje čitatelja toliko opuste da otputuje mislima (Kordigel, 1991b).

S druge strane, Peti-Stantić (2019) razlikuje čitače od čitatelja; čitač je svatko tko uzme knjigu u ruke i prima puke informacije koje knjiga nudi, ali čitatelj je ipak osoba koja duboko promišlja o tekstu, kritički se odnosi prema istom te ga opetovano čita. Pravog čitatelja jedno djelo potiče na čitanje drugog djela te se čitatelj nalazi u začaranom krugu iz kojeg ne želi izaći; jer čitanje je užitek. Užitek koji pruža knjiga koju osoba čita povezan je s čitanjem zbog unutarnje motiviranosti (Ćavar, 2017).

Brojni su i različiti tipovi čitatelja, a za ovu teoriju, a i za ovaj rad, važno je definirati i razlikovati implicitnog i eksplicitnog čitatelja. Tipologiju upravo tih čitatelja razradio je Wolfgang Iser 1972. godine, a o tome više govori Jauss u svojoj knjizi *Estetika recepcije*. Implicitnog čitatelja karakterizira njegova aktivna uloga koja je utkana u književnom djelu kao uvjet mogućeg djelovanja, dok je eksplicitni čitatelj skriven, ali to ne znači da je pasivan. Majhut (2005) za implicitnog čitatelja kaže da je to stvarna publika pretpostavljena od strane autora te se nalazi unutar teksta. Svaka osoba je ujedno i implicitni i eksplicitni čitatelj. Implicitno čitanje podrazumijeva očekivano razumijevanje djela; tj. ono što se pretpostavlja da će većina čitatelja na sličan način iz djela shvatiti (Iser, 1972; prema Jauss, 1978). Na implicitnog čitatelja utječu i dva efekta. Efekt prvotnoga djeluje na način da informacije koje su prve pročitane osvjetljuju nadolazeće informacije. Nasuprot njemu, za efekt posljednjeg je važno ono što je posljednje pročitano te to utječe na novo (Majhut, 2005). Implicitni čitatelj se tako poistovjećuje s idealnim čitateljem. Međutim, stvarni čitatelj nije obvezan prihvatiti sve što mu tekst poručuje ako se ne može poistovjetiti s vrijednostima implicitnog čitatelja (Rizvanović, 2020). Zato s druge strane, eksplicitni čitatelj postoji u nama; to je način na koji svaki čitatelj za sebe shvaća značenje djela. Način na koji ćemo shvatiti djelo ovisi o puno čimbenika te se razlikuju od osobe do osobe (Jauss, 1978). „Svakom je poznato kako je teško razabrati koliko nas koje od postojećih tumačenja nekog velikog književnog djela može zadovoljiti: nerijetko se upravo u povodu složenih interpretacija pitamo u kojoj mjeri interpretator razumije tekst djela i u kojoj mjeri mi njega razumijemo” (Solar, 1981: 96). Pa tako se i pojmovi dubinskog čitanja teksta, tj. čitanja s razumijevanjem i površnog čitanja teksta mogu povezati s ovom razrađenom tipologijom čitatelja. Naime, Peti-Stantić (2019: 142)

ističe: „Dubinsko je čitanje, tako shvaćeno sposobnost konceptualnog razumijevanja teksta, što znači razumijevanja mimo osnovne činjeničnosti. Takvo je čitanje posljedica čitateljeve sposobnosti razmišljanja onkraj teksta i objedinjavanja autorovih namjera i vlastitog prethodnog znanja i stajališta”.

Književnost ćemo razumjeti ako razumijemo svijet koji nas okružuje. Postavlja se pitanje kolika je i kakva uloga izvanknjiževnog iskustva na razumijevanje književnog djela. „Sva dosadašnja istraživanja pokazuju da se izbor onoga što se prepoznaje, kao i strukturiranje toga u pamćenju, obavlja pod utjecajem čitateljeva dotadašnjeg znanja te zanimanja povezanog s njim, te da to znanje i zanimanje zajedno tvore neku vrstu temelja za skladištenje značenja u sjećanju” (Grosman, 2010: 28). Ono što čitatelja zanima općenito u životu tražit će i u knjizi koju čita, točnije obratit će više pažnje dijelovima knjige koji sadrže rečenice koje su mu po nečemu bliske ili ih smatra zanimljivijima od drugih. S druge strane, s dijelovima knjige koji mu nisu toliko razumljivi ni zanimljivi će brzo završiti; pridat će im manje pozornosti. Te manje zanimljive dijelove knjige će pročitati isključivo iz razloga da ima cjelokupnu sliku. Grosman (2010) tu uvodi pojam selekcije dijelova književnog djela. Emocionalno sudjelovanje čitatelja oblikuje priču. Tada govorimo o estetskom čitanju „u kojem se čitatelj usredotočava na svoje osjećaje i misli tijekom čitanja, i to proživljeno iskustvo za njega ili nju tvori značenje teksta” (Škopljanac, 2014: 27). Djelo će biti ostvareno samo u iskustvu svakog čitatelja (Majhut, 2005). Nasuprot estetskom čitanju, isti autor opisuje i eferentno čitanje; u kojem se informacije iz teksta pamte isključivo kako bi se upotrijebile u pravim trenucima.

Za tipologiju čitatelja važne su i strategije razumijevanja pri čitanju. „Učinkovita uporaba strategija pridonosi boljem razumijevanju teksta” (Šamo, 2014: 34). Dakle, za njima posežemo u slučaju nerazumijevanja određenog dijela teksta. Tu razlikujemo dva načina komuniciranja s djelom. Prvi se odnosi na način na koji čitatelj sam pristupa književnom djelu te isto tako sam formira značenje koje djelo ima za njega; moglo bi se reći da se taj prvi način komuniciranja s djelom odnosi na eksplicitnog čitatelja. Drugi način komuniciranja s književnim djelom podrazumijeva posrednika, učitelja, koji pomaže učenicima dodijeliti značenja određenog književnog djela (Bakota, 2020). Učitelj navodi učenike kako bi zajedno došli do odgovora na pitanja koja nisu ni znali da žele postaviti dok ih netko ne osvijesti. Učitelj potiče zajedničko implicitno čitanje teksta, ali ujedno svojim smjernicama u učenicima budi i eksplicitnog čitatelja. Solar ističe važnost upravo različite interpretacije i razumijevanja književnih djela o kojima će više riječi biti u nadolazećem poglavlju (Solar, 1981). Isto navodi i Čavar (2017) koja čitateljsku kompetenciju povezuje sa školskom recepcijom te interpretacijama književnih djela. Sve navedeno pridonijet će činjenici da se stvaraju „navike

čitanja koje će potrajati čitavoga života” (Šamo, 2014:19). Ista autorica zaključuje da učenici koji primjenjuju različite strategije prilikom čitanja aktivno sudjeluju u toj aktivnosti te time postaju i bolji učenici, tj. postižu bolji akademski uspjeh.

Za korištenje različitih strategija prilikom čitanja ključna je motiviranost za aktivno čitanje. Razvojna se psihologija, kao znanstvena disciplina, već dugi niz godina bavi procesima koji uvjetuju i omogućuju čitanje kao sposobnost. U psihologiji se tako razlikuju dvije vrste motivacije: unutarnja, tj. intrinzična i vanjska - ekstrinzična motivacija koje svojim postojanjem uvjetuju proces čitanja. Unutarnja motivacija doprinosi boljem razumijevanju književnog djela te shvaćanju smisla istog, pa time i podrazumijeva uklapanje novih informacija u postojeće znanje. Stvari koje čitatelja istinski zanimaju se brže pohranjuju u dugoročnom pamćenju. Vanjska motivacija je, nasuprot unutarnjoj motivaciji, povezana s uočavanjem detalja te sporednih činjenica koje se u našem pamćenju zadržavaju kratkoročno (Ćavar, 2017). Prema navedenim motivacijama mogu se razlikovati i vrste čitanja, a to su pragmatično čitanje i već spomenuto literarnoestetsko čitanje. Svaki čitatelj istovremeno čita na oba navedena načina čitanja (Kordigel, 1991b).

3.2. DIJETE KAO ČITATELJ

Zadatak autora dječje književnosti je zahtjevniji u odnosu na zadatak autora književnosti za odrasle. Autor je taj koji sudjeluje u stvaranju djeteta kao čitatelja stoga mora razmišljati kao dijete (Majhut, 2005). Majhut navodi (2005: 308) dvije situacije u kojima se autor mora uživjeti u ulogu djeteta: „Jednom kada stvara predodžbu čitatelja kojemu se obraća i jednom kada stvara svog junaka”. Mogućnost čitanja i pisanja ne podrazumijeva nužno razumijevanje, a za dijete je važno da može pročitani tekst razumjeti. Dijete samo od sebe ne može naučiti čitati već ga tome podučavaju kako roditelji, tako i učitelji. „Čitanje je medij kojim se omogućuje recepcija književnog djela” (Musa, Šušić i Tokić, 2015: 245). Tako općenitu definiciju čitanja, Bakota (2020) pojednostavnjuje na način da čitanje poistovjećuje s užitkom te radosti koja se javlja držanjem knjige u ruci. Osim toga, na čitanje gleda kao na vještinu, ali i kao na sposobnost. Cilj recepcije je dodatno motivirati i potaknuti učenika na samostalno stvaranje (Stevanović, 1998). Recepcija književnog izraza pozitivno doprinosi općenitoj pojavi tog izraza, ne samo u nastavi. I „zato se kaže da književnost, uz ostale umjetnosti, oplemenjuje, obogaćuje unutarnji život najmlađih recipijenata” (Visinko, 2005: 21). Činjenica da učenici žele ponovno slušati ili čitati isti tekst te aktivno razgovarati o njemu

govori o tome da je recepcija tog određenog književnog djela bila uspješna (Lučić-Mumlek, 2002).

Predškolsko razdoblje obilježava početni interes djeteta za čitanje stoga se provode brojne predčitačke aktivnosti koje uvjetuju razvoj čitačkih aktivnosti (Visinko, 2014). Književni put svakog djeteta započinje sa slikovnicom; što ranije – to bolje. U današnje vrijeme, vrijeme animiranih filmova te korištenja digitalnih medija, se pogotovo naglašava važnost čitanja djeci i čitanja s djecom. Zanimanje roditelja za knjigama pozitivno doprinosi zanimanju djece za knjigama. Kako navode Čudina-Obradović i Težak (1993) djeca uče prema modelu, opažanjem, uočavanjem, a zatim i oponašanjem. „Osim toga, najbolje čitateljske sposobnosti pokazuju djeca iz obitelji u kojima se od najranije dobi čitalo na glas (Grosman, 2010). „Najznačajniji pretkazivač školskog uspjeha je količina vremena provedenog u slušanju priča” (Zimmermann i Hutchins, 2009: 9). Zajedničko čitanje rezultira sigurnim i ugodnim ozračjem u kojem je djetetu olakšan prijelaz od čitača do čitatelja (Peti-Stantić, 2019). Dakle, odnos obitelji prema knjizi i prema čitanju je važan prediktor za djetetov odnos prema knjizi i čitanju. Emocije koje dijete proživljava tijekom čitanja ili slušanja dijeli sa svojim bližnjima jer se tako osjeća sigurno (Lekić, 2020). Tako se ispostavlja da čitateljske sposobnosti uvjetuju školski uspjeh, a školski uspjeh u jednu ruku osigurava sreću u životu svakog čovjeka jer čini osobni razvoj cjelovitim. Tu „psihologijsku tvrdnju da je čitanje najvažniji prediktor u obrazovanju te u cjeloživotnom učenju” naglašava i Visinko (2014: 161). Da bi dijete uspješno usvojilo čitateljske sposobnosti, važna je potpora okoline pritom posebno roditelja, odgojitelja i učitelja. O toj potpori govori i pravo na pismenost iz *Deklaracije o pravu europskih građana na pismenost* (2016; prema Bakota, 2020:12):

- „Poticanje djece od najranije dobi na čitanje i pisanje kod kuće.”
- „Potpora i pomoć roditeljima u poticanju čitanja male djece.”
- „Poticanje čitanja kao izvor zadovoljstva i zabave.”

Na dijete kao čitatelja ne utječu samo navedeni akteri već i očekivane i postavljene društvene norme koje govore o tome što je vrijedno čitanja, a što nije. Osim potpore bližnjih, važna je i tolerancija prema tome da zbog subjektivnih činitelja dolazi do različitog razumijevanja sasvim istog teksta. Mora se istaknuti činjenica da djeca književno djelo ne razumiju, a niti ne doživljavaju kao odrasli stoga je važno prilagoditi se njima. Također, djeci je, u odnosu na odrasle, puno teže izreći doživljaj pročitanog. Ponekad se i razlozi zbog kojih se djeci kao čitateljima određeni tekst sviđa ili ne sviđa odraslima čine besmisleni (Grosman, 2010). Razlika između djeteta kao čitatelja i odrasle osobe kao čitatelja vidljiva je u stupnju

spontanosti. Djeca će svoje doživljaje spontano izreći i oblikovati, ako je u stanju to napraviti, dok će odrasli stvoriti doživljaj s određenom namjerom i predumišljajem. Osim toga, dječji odnos prema književnom djelu je intuitivan. Najveći problem koji se javlja prilikom izražavanja dojma o pročitanoj jest nedovoljno razvijen rječnik (Lučić-Mumlek, 2002).

Put prema poetskom izražavanju svakog djeteta nesvjesno započinje usmenom predajom, s roditelja na dijete (Visinko, 2005). Dijete želi i traži da mu se čita već u drugoj godini života kada svijet upoznaje upravo preko slikovnice. U trećoj godini života dijete polako počinje shvaćati obiteljske odnose; razumije pojam majke, oca, bake i slično. U toj dobi prelazi sa slikovnice na ilustriranu knjigu. Već s četiri godine dijete se polako udaljava od slikovnica i ilustriranih knjiga jer se javlja zanimanje za ozbiljnijim knjigama koje imaju više teksta, a manje slika. S obzirom na to da je dječja mašta tada razvijena, djetetu treba dozvoliti da nakon slušanja određene priče istu proširi prema vlastitim željama (Pandžić, 2008). Ono što je specifično za dječju književnost navodi Majhut (2005) kao poteškoću prilikom razlikovanja stvarnosti i svijeta priče. „Da bi učenik postao aktivni ili angažirani čitatelj, čitatelj koji razmišlja o pročitanoj, osnova razgovora o pročitanoj trebala bi ponajprije biti učenikov, a ne učiteljev, literarni doživljaj” (Bakota, 2020: 30). Doživljaji i dojmovi čine recepcijske iskaze koje se ne smije zapostavljati (Rosandić, 2005). Dijete ne čita samo kako bi se razvile čitateljske sposobnosti već dijete čitanjem razvija brojne sposobnosti poput analitičkog razmišljanja, mogućnosti predviđanja, empatije, razumijevanja događaja oko sebe, ali i u sebi. Kako ističe Visinko (2005: 31): „Slušanje, čitanje i kazivanje dječjih priča pridonosi razvijanju osjetljivosti za književni izraz te stvara dragocjena iskustva prijateljevanja s pričom”.

Dijete uči jezik književnosti aktivnim čitanjem književnih djela, ali i kroz tumačenje istih, uglavnom uz pomoć posrednika; učitelja. Korak po korak uči značenje svake pojedine riječi te gradi moguće kombinacije riječi koje moraju biti smislene. Dillon i Kintegen (1978; 1983; prema Grosman, 2010) definiraju stupnjeve čitanja: prepoznavanje, razumijevanje i interpretacija.

Prepoznavanje se odnosi na prvi susret djeteta kao čitatelja s tekстом. Dijete prepoznaje tekst kao takav kakav stoji ispred njega, te dijete pritom ne zalazi u dublja značenja. Razumijevanje se odnosi na oblikovanje predodžbe o tekstu; dijete dolazi korak bliže značenju koje književno djelo ima za njega, pa pritom i shvaćanju konteksta tog djela. Tek na trećoj razini, interpretaciji, dijete vidi tekst kao cjelinu, a kako navodi Eco (1965; prema Rizvanović, 2020: 46): „To nas dovodi do klasičnog *ekoovskog* obrata: nema otvorenijeg teksta od zatvorenog jer su potonji izdržljiviji od otvorenih ili su barem fleksibilniji za interpretaciju”.

Ako se pretpostavlja da se jezik književnosti uči postepeno, upravo iz razloga kako bi to učenje rezultiralo smislenim kombinacijama riječi koje imaju stvarno značenje, Solar (1981) postavlja pitanje kako onda djeca kao čitatelji tako dobro razumiju bajke i priče koje su često bazirane na nerealnim i nestvarnim događajima, posebice isprepletanju stvarnog i nestvarnog? Dijete bajku prihvaća i razumije putem identifikacije; zamišlja se kao određeni lik iz bajke te osobe u svojoj blizini također vidi kroz likove. Pojam identifikacije, te različite vrste identifikacije čitatelja s likovima književnih djela, uveo je Jauss u svojoj teoriji opisanoj u prethodnom poglavlju. Međutim, važno je istaknuti da su djeca u osnovnoj školi svjesna da ne mogu biti prinčevi, princeze i slično. Ono što je sigurno jest činjenica da su sposobni prepoznati i shvatiti različite odnose između likova. „Jezik bajke dijete dakle otkriva kao stanovit simbolički sustav u kojem se mogu izraziti neki stvarni odnosi i ujedno osvijestiti, odnosno konkretizirati sve ono što se samo mutno i nejasno sjeća” (Isto, 1981: 101). Uz pomoć bajke i događaja u istoj, dijete prepoznaje probleme oko njega te je u mogućnosti ih barem malo srediti. Bajka tada može djelovati kao određena vrsta terapije. Dijete kao čitatelj ima određena očekivanja od bajke; ono zna da na kraju dobro uvijek pobijedi zlo te zbog toga jedva čeka doći do kraja knjige. Musa, Šušić i Tokić (2015) postavljaju pitanje mogu li djeca strahovati zbog nestvarnog u bajkama. O sličnom govori i Visinko (2005) koja opisuje stavove roditelja prema bajkama. Ističu se izjave poput: „Moje se dijete previše uživi u priču i previše razmišlja” (Visinko, 2005: 39). Neki roditelji ističu da nakon čitanja bajki djeca postavljaju previše pitanja o čudesnim elementima. Metodičko načelo na kojem počiva interpretacija bajke jest način na koji se povezuje analiza kompozicije s analizom karakterizacije likova, ali i ideje same bajke. Kako je istaknuo Težak: „Ako im u njoj pokažemo tragove daleke, neprosvijećene prošlosti, ako o svakom činu raspravljamo koliko je on prihvatljiv ili neprihvatljiv, ako procjenjujemo vladanje pojedinih likova s odgojnog stajališta, čitanje i obrada bajke bit će samo korisno” (prema Rosandić, 2005: 477).

Treba težiti tome da nastava književnosti učenika dovede do stupnja strateškog čitanja, tj. da se čita s razumijevanjem. Pritom je najvažnija motivacija za čitanje. Autorice Zimmermann i Hutchins (2009) u svojoj knjizi *7 ključeva čitanja s razumijevanjem* definiraju strategije za lakše razumijevanje:

- stvaranje senzornih slika u glavi
- aktiviranje predznanja
- pojava brojnih pitanja tijekom čitanja
- zaključivanje tijekom čitanja

- prepoznavanje bitnog i odvajanje od manje bitnog
- sintetiziranje
- trikovi kad dijete naiđe na poteškoću tijekom čitanja

Strateški čitatelj se služi horizontom očekivanja u vidu predviđanja radnje s obzirom na autora ili korice knjige koju drži u rukama. Horizont očekivanja, u vidu spomenutih korica, predgovora, posveta, Rizvanović (2020) povezuje s pojmom parateksta. Funkcija parateksta jest da osigura čitateljsku recepciju. Tijekom čitanja strateški se čitatelj prisjeća već pročitano te iskustva i znanja od prije nastoji povezati s novim u njemu smislenu cjelinu (Bakota, 2020). Tijekom čitanja djecu se može poticati da stvaraju dodirne točke sebe i teksta koji čitaju te tako osvješčuju svoje predznanje. Uz te veze stvaraju se i veze djeteta s okolinom te iskustvima iz okoline (Zimmermann i Hutchins, 2009). Osim prisjećanja, u glavi strateškog čitatelja se pojavljuje niz pitanja na koje traži odgovore u sklopu teksta. Pitanjima se čitatelj približava autoru te komunicira s njim. Jerkin (2012) naglašava da pitanja uvijek trebaju dolaziti od strane učenika te da učitelji trebaju poticati učenike da postavljaju pitanja. Važna karakteristika strateškog čitatelja je sposobnost zamišljanja radnje, likova i mjesta u mislima. Uz mentalne slike o tekstu, čitatelj razmišlja o vlastitim slikama koje se također javljaju zbog teksta (Bakota, 2020). „Senzorne slike jesu film što se projicira u vašem umu, čime čitanje postaje trodimenzionalno” (Zimmermann i Hutchins, 2009: 16). Strateški čitatelj ima svoj sud o pročitanoj djelu, a naročito o postupcima likova. Osim svega navedenog, takav čitatelj se ne srami svojeg neznanja u vidu nepoznatih riječi već nastoji otkriti njihovo značenje kako bi, na koncu, mogao sudjelovati u diskusijama o pročitanoj djelu. U tradicionalnom pristupu odgoju i obrazovanju se vjerovalo da je učitelj ključan čimbenik za dovođenje učenika do strateškog čitatelja, ali danas je važnije samoregulirano čitanje do kojeg učenik dolazi različitim strategijama čitanja. Važno je da učenik do strateškog čitatelja, zajedno s učiteljem, dolazi metodom kroz rješavanje problema, a ne metodom za rješavanje problema (Čudina-Obradović, 2014; prema Bakota, 2020). Učiteljev zadatak jest pretpostaviti u kojem dijelu književnog djela bi učenici mogli zapeti, tj. izgubiti se u čitanju kako bi znao pravovaljano reagirati.

4. LEKTIRA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Nastavni sat u koji spada obrada lektire jest sat prema sadržaju. Lektire se u školama koriste kako bi se njegovala kultura čitanja. Književna djela koja su izabrana kao lektirna djela odabiru se prema recepcijskim mogućnostima učenika s obzirom na dob, a najveći naglasak se stavlja na psihičke mogućnosti recepcije. Učeničkom recepcijom lektirna djela dobivaju nova značenja (Rizvanović, 2020). Visinko (2014) ističe kako obvezni, ali i slobodni odabir književnih djela za obradu na satu lektire čini cjelokupnu sliku djeteta kao čitatelja. Primarni cilj lektire jest omogućiti djetetu kao čitatelju da zavoli čitanje (Gabelica i Težak, 2017). Osim navedenog, jedan od zadataka književnosti je, kroz lektirna djela, pružiti učenicima različite vrste odgoja; moralni, estetski, pa i primjerenu količinu političkog odgoja. „Za nastavne se programe selekcioniraju književna djela koja bi mogla osigurati brzo postignuće odgojnih ciljeva u skladu s očekivanjem neke zajednice” (Certeau, 1970; prema Pandžić, 2008: 108). Dakle, svrha lektire je izravni utjecaj na recipijenta; učenika koji kroz literarno čitanje prihvaća poruku literarnog djela, ali duboko promišlja o istoj te se trudi utkati je u svoju unutrašnjost (Kordigel, 1991b). Također Visinko (2005) ističe da književni izraz ima mogućnost utjecaja na unutarnji život svojih recipijenata, ali ujedno i na sposobnosti komuniciranja te na jezične sposobnosti. Taj utjecaj koji knjiga ima na čitatelja, tj. dijete, nije moguće kontrolirati (Škopljanac, 2014). Odgojna poruka koja je sadržana u većini književnih djela namijenjena je svakojakoj djeci bez kategoriziranja. Poruka pokušava doći do svih koji su spremni istu čuti, ali i prihvatiti (Pandžić, 2008). Grosman (2010) postavlja zanimljivo pitanje manipulira li knjiga na taj način malim čitateljem? Zaključuje da čitatelj brže usvaja određene informacije ako ih pročita. Osim navedenih razloga za odabir djela, još jedan mora biti i dijalog s našom povijesti, posebice u slučajevima ako se jedno određeno djelo godinama unatrag iznova izabiralo; s razlogom je onda smatrano vrijednim izbora. Važno je napomenuti da se prilikom odabira djela učitelji moraju pridržavati unaprijed postavljenih i dogovorenih kriterija koje navode Gabelica i Težak (2017: 50-54):

- „kriterij književnoumjetničke vrijednosti nekog djela”
- „kriterij prilagodbe pristupa književnome djelu prema doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika”
- „kriterij povezanosti sa školskim programom”
- „kriterij raznolikosti”
- „kriterij učeničkog ukusa”
- „kriterij dostupnosti knjiga”

Međutim, činjenično znanje i poznavanje umjetničkih djela kao jedini ishod nastave lektire ne pridonosi ugodi i zadovoljstvu kod učenika. Tu se radi o potpuno drugačijim pristupima tekstu. Kad dijete, tj. u ovom slučaju učenik, pristupi tekstu bez pretjeranog razmišljanja, bez zadataka, čitanje je spontano, ide svojim tokom. S druge strane, kad učenik ima već postavljena pitanja na koje u tekstu mora naći odgovore fokusirat će se tijekom čitanja na upravo ono što se od njega traži (Grosman, 2010). Vranjković (2011) naglašava važnost motivacije prilikom obrade lektire. Tako razlikuje taktičku i stratešku motivaciju koje moraju stalno biti prisutne na satu lektire jer vode ka razvijanju literarnih sposobnosti. Ako nedostaje motivacije, učenik će obrađivati djelo iz krivih razloga. Učenici se ne smiju previše umarati čitajući svoju lektiru jer će onda razlozi čitanja biti prisila; pročitat će djelo do kraja samo zato što osjećaju da moraju, roditelji ih tjeraju, učitelji ih tjeraju. Čitaju iz razloga jer moraju, a ne iz razloga jer oni to sami žele. Ista autorica ističe kako su „Brojni umjetnički tekstovi, naime, namjerno napisani tako da čitatelju ne budu ugodni, tj. nije ih briga za teškoće koje stavljaju pred čitatelja, čime postižu posebne otuđujuće učinke” (Grosman, 2010: 34). Bit ili smisao lektire nije da učenici tijekom čitanja postavljaju sami sebi pitanja što im ovo treba, zašto oni ovo moraju čitati, što njihov učitelj želi postići s tim. Sukladno tim pitanjima kod učenika se javlja određena razina frustriranosti koja čitanje čini neugodnim iskustvom (Bakota, 2020). Zasižno se učenicima razredne nastave manje takvih pitanja vrti po glavi za razliku od učenika predmetne nastave koji se bliže adolescentskom razdoblju u kojem se često javlja pobuna protiv svih i svega. Iz tog razloga Solar (2005: 282) „kritizira pretjerano naglašavanje analize i tumačenja pojedinih književnih djela”. Lekturom se želi postići nešto sasvim drugo, želi se poučiti učenike, ali također ih se želi opustiti. Dok god da učenik ne pročita djelo za sebe i ne stvori značenje o djelu sam unutar sebe, nema smisla interpretacijama i raspravama na nastavi. Interpretacijom se, u tom smislu, ne otkriva značenje teksta jer ono ne postoji dokle god ga učenik tekstu ne odredi značenje. Ako je značenje nametnuto, ne dolazi do izražaja kreativnost svakog učenika. Zato Rizvanović (2020) ističe važnost interpretacije tijekom čitanja, a ne nakon čitanja.

Tu dolazimo do odgovora na pitanje zašto baš bajke u osnovnoj školi. Šamo (2014) ističe važnost tematike koja odgovara djeci te se tome treba dati prednost u odnosu na samu strukturu teksta. „Jezikom se bajke, naravno, ne može sve iskazati; njime se jedva može govoriti o povijesnim promjenama načina ljudskog opstanka ili o razvoju znanosti, ali je on svakako pogodan za govor o razvoju ličnosti i o onim interpersonalnim odnosima koji su od osobite važnosti za obitelj kao stanoviti tip ljudske zajednice” (Solar, 1981: 103). Pandžić (2008) tvrdi da je tematika odnosa članova obitelji zanimljiva svim dobnim skupinama kojima

pripadaju čitatelji. Uz sve navedeno, Rime (prema Lekić, 2020) ističe da bajka može odgovoriti na djetetove emocionalne potrebe.

Upravo učiteljima mora biti vrlo važno kakva je učenikova reakcija na pročitani tekst, kako je taj tekst djelovao na učenikov unutarnji život, je li ga obogatio, je li ga ispunio? Uloga učitelja kao posrednika je već više puta istaknuta u ovom radu. Što je učitelj više uključen i unesen u određeno djelo i obradu istog, to će i njegovi učenici biti uključeni. Kako će dijete, kao recipijent, doživjeti priču - ovisi svakako o učitelju (Visinko, 2005). Pred učitelje je stavljen posebno težak zadatak. Učitelji moraju pokušati predvidjeti učeničke reakcije na pročitano te prema tome prilagoditi smjernice za interpretaciju. U tom slučaju ne pomaže činjenica da se radi o minimalno 14 ujedno implicitnih i eksplicitnih čitatelja koji djelo prihvaćaju na svoj način. Kako Grosman navodi: „Sadržaj učenikova tekstualnoga svijeta za učitelja je u pravilu nepredvidiv te često predstavlja izvor iznenađenja i nesporazuma upravo zbog nemogućih utjecaja koji ga mogu oblikovati. To ne znači da ih učitelj zbog toga može zanemariti, nego baš suprotno, da se mora truditi da što više dozna upravo o takvim učeničkim predodžbama” (Grosman, 2010: 148). Učitelj kao posrednik se nalazi između dvije vrlo bitne stavke gdje se prva odnosi na to kako učenik doživljava književno djelo te ona druga stavka koja je puno teža i važnija; pokušaj dovođenja učenika do potpunog doživljaja književnog djela. Iznimno je težak zadatak dovesti učenika do potpunog doživljaja djela uz poštivanje njegovih spontanijih reakcija i doživljaja. Učitelj mora biti u stanju poticati učenike da svoje doživljaje o pročitanoj iskažu, a zatim im i razjasniti sve što im stvara nedoumice. Mora se voditi i činjenicom da je nemoguće postići jednaka mišljenja te da tome ni ne treba težiti. Važno je da učitelj ostane neutralan, da njegova mišljenja i stavovi ne utječu na oblikovanje mišljenja njegovih učenika. Zahvaljujući brojnim istraživanjima (Applebee, Langer, Nystrand, Gamoran, 2003; prema Grosman, 2010: 229) izvedene su osnovne preporuke svim učiteljima za razgovor o pročitanoj djelu s učenicima:

- „da učitelji sve učenike smatraju sposobnima za literarni doživljaj”
- „da razgovor na nastavi upotrebljavaju zato da bi razvili učenikovo razumijevanje, a ne za provjeravanje znanja”
- „da vode računa o tome da su učenikova pitanja prirodan dio procesa razumijevanja, a ne znak da učenik nije naučio”
- „da učitelji učenicima pomažu u isprobavanju različitih perspektiva za bogaćenje razumijevanja, a ne da očekuju suglasnost o interpretaciji”

Šamo (2014) ističe da je vrlo važna stavka i atmosfera u razredu tijekom čitanja, tj. prisutno razredno ozračje. Iako čitati možemo i u samoći, dijete kao čitatelj ipak čitanje gleda kao zajedničku aktivnost, bilo to s roditeljima, odgojiteljima, učiteljima ili vršnjacima. Već je istaknuto koliko je bitna potpora tijekom čitanja, pa tako i međuvršnjačka potpora. Kao jednu od učinkovitijih strategija učenja i čitanja navodi se suradničko ponašanje. Međuvršnjačka suradnja pridonosi boljem razumijevanju pročitane lektirne djela (Visinsko, 2014). Učenicima je prirodnije o lektiri međusobno razgovarati; na taj način se druže, ali i ponavljaju i utvrđuju pročitano. Čitanje, u kontekstu društvenog procesa, autorica Peti-Stantić (2019: 60) definira kao „pomaknuto, produženo i prošireno sporazumijevanje povezano s onim što nas oblikuje kao društvena bića”.

4.1. LEKTIRA U RAZREDNOJ NASTAVI

Dijete polaskom u osnovnu školu prolazi važan prijelaz koji je potrebno što više olakšati. Kako bi uživalo u čitanju prvi korak jest dobra suradnja sa školskom knjižnicom te upoznavanje knjižničara (Vranjković, 2011). Knjižničar, uz ostale sudionike odgojno-obrazovnog procesa, sudjeluje u formiranju djeteta kao čitatelja. Za čitatelja, školska knjižnica jest srce škole i mjesto druženja s knjigom; „Magični portal djeteta u čarobni svijet knjige i čitanja” (Gabelica i Težak, 2017: 183). U prethodnom poglavlju spomenuto je kako autorica Peti-Stantić (2019) razlikuje pojam čitača od pojma čitatelja. Granica u kojoj čitatelj često postaje čitač jest deseta godina života, tj. prijelaz iz razredne nastave u predmetnu nastavu. Ono bitno što obilježava taj period jest činjenica da jednog učitelja zamjenjuje više različitih učitelja. U toj dobi se i emotivno doživljavanje koje je do tad bilo naglašeno polako smanjuje (Lučić-Mumlek, 2002). Dobri čitatelji nastavljaju biti čitatelji te u tome postaju sve bolji, a lošiji čitatelji se pretvaraju u čitače te često odustaju od čitanja. Djeca u razrednoj nastavi tek započinju s čitanjem književnih djela pa se tako i u četvrtom razredu osnovne škole, u dobi od deset godina i dalje smatraju neiskusnim čitateljima. Ono što ih u jednom pogledu (izuzev čitateljskog iskustva) razlikuje od iskusnih čitatelja jest stupanj mašte koji unose u oblikovanje značenja određenom djelu. Kako navodi Grosman (2010: 53): „Neiskusni čitatelji se na tom stupnju prepuštaju i razmišljanju o mogućnostima koje nisu sadržane u tekstu: što bi bilo kad bi se ova ili ona stvar dogodile drugačije ili kad bi neki lik izabrao mogućnost djelovanja”. U tom razdoblju djeca znaju i vjerovati u događaje iz bajki jer se jednostavno previše užive u radnju te je poistovjećuju sa stvarnosti. „Razvijena je sposobnost zaključivanja o osobinama lika na temelju dijaloga, sposobnost zapažanja pojedinosti u opisu lika i u odnosima među

likovima, uspoređivanja i odabiranja karakterističnih pojedinosti, uočavanja razlika između pozitivnih i negativnih svojstava lika te razlikovanja govora lika i piščeva pripovijedanja” (Lučić-Mumlek, 2002: 23).

U četvrtom razredu osnovne škole učitelju se postavlja zahtjev obvezne interpretacije prva dva djela s lektirnog popisa. Zajedno s učenicima, učitelj dogovara i ostala djela za lektirnu obradu (Rosandić, 2005). Međutim i taj broj se promijenio, pa je učitelj dužan interpretirati sedam djela, a ponuđeno mu je preko dvadeset (Gabelica i Težak, 2017). Upravo u knjizi *Lektira u razrednoj nastavi* autorica Lučić-Mumlek (2002) na prvo mjesto za lektirnu obradu u četvrtom razredu osnovne škole navodi *Priče iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić. Također i Gabelica i Težak (2017) pod obvezna lektirna djela navode *Priče iz davnine*, točnije *Šumu Striborovu* i *Regoča*. Tijekom obrade lektirnog djela u razrednoj nastavi prevladavaju zadatci s glagolima opisati, prepričati i navesti. Najčešće učenici prepričavaju lektiru prema redoslijedu događaja. S tim glagolima se provjerava činjenično znanje (Peti-Stantić, 2019). Upravo ti glagoli služe da učenik uživa u čitanju jer Visinko (2014: 13) ističe da „cijelo predškolsko razdoblje i osobito prvi obrazovni ciklus; od 1. do 4. razreda osnovne škole, treba obilovati čitanjem radi uživanja”. Već u četvrtom razredu osnovne škole učenici iskazuju vlastito mišljenje o likovima, o njihovim postupcima te o njihovim osobinama ali i o djelu kao cjelini. Odgojni učinci lektirnih naslova u razrednoj nastavi su emocionalni, moralni, socijalni i estetski. Ostvaruju se kroz djela u kojima se miješaju naivno i realistično, u kojima se učenici identificiraju s likovima (Rosandić, 2005). Kako bi učenici u razrednoj nastavi uživali u satu lektire naglasak je na taktičkoj motivaciji koja mora obilovati kreativnošću. Učitelj u sklopu interpretativno-analitičkog sustava interpretativnim čitanjem nastoji učenike zainteresirati te motivirati. Dobar primjer kreativne obrade lektire jest organiziranje igrokaza. Osim igrokaza, važno je međupredmetno povezivanje, tj. korelacija likovne kulture s hrvatskim jezikom kroz izražavanje lektire u crtežu ili slici; tzv. korelacijsko-integracijski sustav (Vranjković, 2011). U razrednoj nastavi korelacijsko-integracijski metodički sustav ostvaruje učitelj ili učitelj s predmetnim nastavnicima (Rosandić, 2005). Prema Krumes Šimunović i Blekić (2013: 175) uz pomoć ovog sustava učenici produbljuju svoj doživljaj djela, pa time i likova. Istraživanje koje su provele autorice pokazalo je da ispitanici razredne nastave žele kreativniju obradu lektire u vidu „izrađivanja plakata o djelu, gledanja filma o djelu, učenja kroz igru, glumljenja likova iz djela, zajedničkog sastavljanja lektire”. Zanimljiv način kao uvod u obradu lektire Ivane Brlić-Mažuranić ističe Lučić-Mumlek (2002: 57): „Priprema za čitanje djela Ivane Brlić-Mažuranić poticaj je za druženje sa spisateljicom i njezinim književnim djelom, odnosno vremenom i okolnostima nastanka književnoga djela”. Učenicima je dosadno samo odgovarati

na postavljena pitanja. Dakle, zaključuje se da način na koji učitelj pristupa obradi lektirnog djela bitno utječe na učeničko zadovoljstvo.

4.2. LEKTIRA U PREDMETNOJ NASTAVI

Za više razrede osnovne škole, tj. za predmetnu nastavu predlaže se osam do devet obveznih lektirnih naslova, a preporučeni broj izbornih djela je dvadeset. U predmetnoj nastavi sat lektire bi trebao biti problemski sat koji obiluje raspravama te vrednovanjem mišljenja, a uključuju se i književnopovijesna određenja. Lektirnim naslovima u predmetnoj nastavi nastoji se postići visoki stupanj emocionalnog proživljavanja kod učenika te izražavanje kritičkih stavova (Rosandić, 2005). Kao obvezno lektirno djelo za čitanje u šestom razredu osnovne škole navode se *Priče iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić; sve osim već obrađene *Šume Striborove* i *Regoča*. U višim razredima osnovne škole, dakle od petog do osmog razreda, želja za čitanjem knjiga polako opada. „Zato treba otvoreno reći da se unutar našeg obrazovnog sustava uočava bitna razlika u pristupu čitanju u prva četiri razreda osnovne škole i kasnije” (Peti-Stantić, 2019: 63). Učenici se sve više udaljavaju od svojih lektira jer im ta djela ne pružaju užitak. Poražavajuća je činjenica da se sve manje čita iz zadovoljstva, a sve više iz prisile. Osim toga, često poteškoće u čitanju još iz prvog obrazovnog ciklusa utječu na čitanje u ovom ciklusu (Visinko, 2014). Također, jedan od razloga čitanja su ocjene, pogotovo zbog činjenice da slijedi upis u srednju školu za koji su potrebne što bolje ocjene. Učenici kako sazrijevaju tako se sve više vidno razlikuju jedni od drugih. Upravo iz tog razloga činjenica da svi čitaju ista djela je problematična. Također učenici osmog razreda u manjoj mjeri mogu jednako reagirati na pročitano. Zato se teži na zadacima u kojima se pokušava pronaći razlika, uspoređuje se nešto, zaključuje se ili se pokušava procijeniti. S tim zadacima želi se postići dubinsko razumijevanje (Peti-Stantić, 2019). Učenicima nižih razreda predmetne nastave važno je postaviti izazov, a jedan od načina jest jačanje natjecateljskog duha među njima. Autorica Blažević (2007) obradi lektire *Priče iz davnine* u šestom razredu osnovne škole je prišla na kreativan način koji se učenicima predmetne nastave svidio; putem puzzli. Slažući pomiješane riječi u rečenice, a zatim rečenice u ulomke, učenici su morali otkriti kojoj priči pripada određeni ulomak te je tako provjeravana pročitanoost kroz igru. S obzirom na spomenuti natjecateljski duh, učenicima treba omogućiti međuvršnjačko provjeravanje znanja. U višim razredima predmetne nastave igra nije toliko prisutna, ali dramatizacija jest. Također kreativan način obrade lektirnog naslova u višim razredima predmetne nastave jest lektira u stripu.

Navedeni oblici korelacije spadaju u korelacijsko-integracijski metodički sustav koji počiva na timskom radu (Rosandić, 2005).

Međutim, do problema dolazi zbog pojave i prevelikog korištenja, pa čak i iskorištavanja informacija dostupnih na internetu. Danas se učenicima nudi velik broj obrađenih lektirnih naslova na različitim internetskim portalima. Iz tog razloga učenici predmetne nastave, a posebno učenici osmog razreda osnovne škole, često posežu za već gotovim obradama koje zatim u potpunosti preuzimaju (Visinko, 2019). S istim se slaže i Blažević: „Zlouporaba medija omogućila je novim naraštajima uspješno prikrivanje vlastitog nerada pa nastavnik, i kad se naoruža iscrpnim provjerama pročitivosti, ne može u potpunosti biti siguran je li učenički odgovor rezultat čitanja književnog djela ili njegove internetske inačice” (Blažević, 2007: 92). Lučić-Mumlek (2002) ističe da u slučaju ne čitanja lektirnih naslova učitelji ne smiju učenike kažnjavati već se potruditi pronaći djelotvorne načine za poticanje učenika na čitanje.

4.3. ŽIVOT I DJELO IVANE BRLIĆ – MAŽURANIĆ

„Razmišljati o tome možemo i ovako: pretpostavimo da svako odista umjetničko književno djelo unosi stanovit nered u relativno središnji sustav ljudskih znanja i iskustava. Taj je nered mjera originalnosti, a upravo je originalnost danas ono što cijenimo u književnom djelu” (Solar, 1981: 98). Određena djela zavrjeđuju svestremenska čitanja, pa tako i djela Ivane Brlić-Mažuranić koja su i dalje obvezna lektirna djela u osnovnoj školi. Svojim djelima stekla je kanonski status u književnosti. Škopljanac (2014) navodi da su to djela koja su vrijedna obrade, reproduciranja, pamćenja. Odgovor na pitanje zašto njezina djela i dalje ostaju unatoč brojnim promjenama lektirnih naslova, leži u etičnosti njezinog pripovijedanja. S obzirom na to da je autorica djela stvarala za svoju djecu, krasila je sposobnost poistovjećivanja s umom svakog djeteta, a na koji točno način opisuje Šicel (1970:10) „Da se stvaralac zaista poistovjeti sa svojim čitaocem (naročito kad je riječ o djetetu), uzbudi ga, pokrene njegove emocije: to je uloga mašte”. Autorica se, prema Šicelu, vodila zakonom srca koje joj je omogućilo mogućnost zamišljanja i maštanja. Poruke koje njezina djela nose su vidljive kako velikim, tako i malim čitateljima. Ona je dokazala da dječja književnost ne odiše samo pedagoškim karakterom već može biti prisutan i umjetnički karakter (Skok, 2007).

S obzirom na sve navedene razloge, ne iznenađuju rezultati istraživanja koje je provela autorica Visinko (2005) koji su pokazali da preko 80 % ispitanih učiteljica razredne nastave rado odabire djela Ivane Brlić-Mažuranić, a kao najvrjednije ističu upravo *Priče iz davnine*. S

druge strane postavlja se pitanje u kojoj je mjeri učenicima zanimljiv opus ove autorice? Odgovor na to pitanje nalazimo u rezultatima istraživanja provedenog 2014.godine (Gabelica i Težak). Rezultati su pokazali da ispitani osnovnoškolci na prvo mjesto najmanje omiljenog djela stavljaju upravo *Šumu Striborovu*, a kao najomiljenije djelo za lektirnu obradu ističu *Družbu Pere Kvržice*. Stoga se ističe citat Jerkin (2012: 114): „Učitelji griješe namećući učenicima klasična djela za lektiru. Njihove pogreške mogu biti uzrokovane najboljom namjerom, primjerice kad zadaju određene naslove jer im je kritika pridala visoku umjetničku vrijednost”. Empirijskim dijelom će se pokušati utvrditi jesu li djela ove autorice omiljena među učenicima ili ne.

4.3.1. PRIČE IZ DAVNINE I ŠUMA STRIBOROVA

Godine 1916. Ivana Brlić-Mažuranić objavljuje nepotpuno izdanje svojeg djela *Priče iz davnine* koje postižu kako nacionalni, tako i međunarodni uspjeh, a ona postaje poznata pod nadimkom „hrvatski Andersen” (Skok, 2007). „Prozvana hrvatskim Andersenom, ta je spisateljica nadživjela svoje vrijeme ljepotom umjetničke riječi koju je darovala svijetu” (Visinko, 2005: 139). *Priče iz davnine* Vaupotić je prozvao „parabolama o životu punima značenja” (prema Crnković, 1995: 99). O uspješnosti ovog književnog djela svjedoči pozamašan broj prijevoda na brojne svjetske jezike. Iako se naglašava etička dimenzija navedenih priča, ne fali im i estetička, tj. umjetnička dimenzija. Autorica je uspjela didaktički dio ukomponirati u umjetnički dio tako da zajedno djeluju kao cjelina (Čudina-Obradović i Težak, 1993).

Autorica 1926. godine, tiskanjem drugog izdanja upotpunjuje svoju zbirku koja se do tada sastojala od 6 priča. Pa tako sadržajni dio ovog književnog djela, od 1926. Godine, čini 8 kratkih priča: „Kako je Potjeh tražio istinu, Ribar Palunko i njegova žena, Regoč, Šuma Striborova, Bratac Jaglenac i sestra Rutvica, Lutonjica Toporko i devet župančića, Sunce djever i Neva Nevičica te Jagor” (Brlić-Mažuranić, 2001). Velički (2013: 12) je istaknula da „neke priče želimo uvijek nanovo čuti i uvijek iznova pričati”, a taj citat odgovara *Pričama iz davnine*. Ovim pričama autorica nas želi poučiti koje su temeljne životne vrijednosti. U zbirci se kao temeljni pojmovi ističu majčinstvo, žrtva, priroda te kršćanska etika. Kroz književne likove i njihove postupke, čitatelji osvješćuju važnost spomenutih pojmova. Likovi su podijeljeni prema rodu te je zanimljivo kako je istaknuto koliko su jaki ženski likovi čija snaga dominira nad muškim likovima. Kroz likove i njihove postupke, autorica je uspjela zadržati stabilnost svijeta, osigurati čitateljima očekivani „happy end” te uspostaviti ravnotežu

(Molvarec, 2016). Kako bi se olakšala recepcija ovog djela, autorica je svoje likove povezala s realnim svijetom. Osim toga, na sve priče imaju jak utjecaj godišnja doba u koje ih autorica smješta. Vrijeme radnje nije poznato, a kao mjesto radnje se ističe priroda; planine, šume, more (Skok, 1995).

Autorica preuzima likove za *Šumu Striborovu* iz slavenske mitologije, a sve ostalo smišlja samostalno. Crnković (1987: 147) ističe da „ne postoji u narodnoj predaji nikakva priča nalik na *Šumu Striborovu* kao neposredna podloga za ovu priču, ipak i ova, vjerojatno najsvršenija, kao i drugih sedam klasičnih priča, ostavlja privid narodne priče, djeluje kao priča izgrađena na osnovi narodne priče”. Radnju pokreću emocije njezinih likova kao nositelja određenih osobina (Zima, 2001), ali i obiteljski dom te domaće ognjište koje simbolizira toplinu obiteljskog doma (Skok, 2007). Ova priča zbog svojih opisa, ali i sitnih detalja koji upotpunjuju glavnu radnju, prepuna je slika. Sažetom kompozicijom autorica je ovu priču ispričala u jednom dahu (Skok, 1995).

„Eksperimentalno se također pokušalo utvrditi utječe li način na koji je tekst pisan na njegovo razumijevanje” (Ćavar, 2017: 54). Kao jedan od problema s ovim lektirnim djelom, Visinko (2005) ističe osebujan jezik i stil koji uzrokuju poteškoće u recepciji, stoga autorica smatra da je *Šuma Striborova* prikladnija za više uzraste, tj. za obradu u višim razredima osnovne škole. Koristila se arhaizmima, dijalektalnim riječima, preuzimala je izraze iz narodnih predaja (Skok, 1995). U višim razredima ipak postoji obogaćeniji i razvijeniji rječnik koji znatno utječe na čitanje, ali i razumijevanje ovog djela te tada učenicima neće biti potrebna roditeljska pomoć prilikom čitanja. Pandžić (2008) se slaže da je djelo prepuno zastarjelih riječi te kompliciranih glagolskih oblika što može biti prepreka za uspješnu recepciju, ali smatra da djetetu knjiga postaje bliska isključivo ako je na razini njegovih recepcijskih mogućnosti. Postavlja pitanje zašto bi učenici i dalje rado čitali ovo djelo ako ga doista ne razumiju? Što se tiče stila, isti autor ističe kako nešto jedinstveno poput ukrašavanja početnog slova na stranici također može zbuniti učenike. Nasuprot njima, autorica Velički (2013) *Priče iz davnine* smatra primjerenima za djecu stariju od šest godina, pa time i samu *Šumu Striborovu*.

4.4. KARAKTERIZACIJA LIKOVA

„Pripovijedanjem, opisima te izravnim iznošenjem misli i osjećaja, u književnom se djelu oblikuje lik kao nositelj određenih prepoznatljivih fizičkih i psihičkih osobina” (Solar, 2005: 57). Jedan od zadataka sata obrade lektire jest pronalazak, a zatim i ispisivanje glavnih i sporednih likova književnog djela. Osim toga, u tekstu se pokušavaju pronaći osobine koje

krase glavne likove. Osobine često čine i određeni tip lika, a ako se radi o psihičkim osobinama one tvore specifični karakter. Tako navodi i Vodopija (2001; prema Bistrić i Ivon, 2019) da je u karakterizaciji likova bajki dovoljna jedna osobina koja čini taj karakter, tj. taj lik. Upravo taj zadatak, određivanja osobina likovima, prema Peti-Stantić (2019) se odnosi na površno čitanje djela unatoč aktivnom pronalaženju osobina te ispisivanju istih. Ono čemu bi djeca kao čitatelji trebali težiti jest dubinsko razumijevanje pročitano djela. Bistrić i Ivon (2019) ističu da se upravo kroz karakterizaciju likova djeca kao čitatelji upoznaju s različitim tipovima ljudi. To se može postići zadatcima u kojima učenici obrazlažu zašto im je određeni lik najdraži, što bi promijenili kod likova koje krasi negativne osobine (Lučić-Mumlek, 2002).

Da bi se poistovjetili s događajima i likovima u književnom djelu važna karakteristika je istinitost već spomenutog sloja prikazanog u Jaussovoj teoriji recepcije o kojem govori Gadamer, tj. „koliko u njemu saznajemo i prepoznajemo nešto drugo i sebe same” (Gadamer, 1960; prema Jaus, 1978: 61). Dok čitatelj čita književno djelo stvara predodžbe o likovima tog djela jednako kako stvara predodžbe o ljudima u svojoj okolini. „O načinima karakterizacije također uvelike ovisi hoćemo li neke likove u književnim djelima doživjeti više kao stvarne, konkretne ljude, koji su opisani kao da su izravno tu pored nas, ili ćemo ih više doživljavati preko njihovih vrlina i mana, kao ljudske tipove koji nas upućuju na razmišljanje o etičkim ili spoznajnim idealima, kao i o mogućim izopačivanjima ljudske osobe” (Solar, 2005: 58). Iz tog razloga naglasak se stavlja na etičku i psihološku karakterizaciju likova, ali i na sociološku dimenziju; međuljudski odnosi. Pod etičku karakterizaciju podrazumijeva se moral, razum i stav, a pod psihološku karakterizaciju motiviranost te opravdanost postupanja (Musa, Šušić, Tokić, 2015). Ne smije se zanemariti ni vanjska karakterizacija lika, tj. njegov izgled koji često može biti povezan sa samom unutarnjom karakterizacijom lika. Ponekad boja i kakvoća odjeće mogu odrediti sam karakter lika. Također način na koji je opisan izgled lika utječe na to hoće li se djeci kao čitateljima taj lik svidjeti ili će im biti odbojan.

Znanje koje je čitatelj imao otprije, bilo to književno ili neknjiževno znanje utječe na stvaranje predodžbe o određenom liku književnog djela. Upravo taj osjećaj što bi se moglo dogoditi s određenim likom; strepnja, iščekivanje nas tjeraju da do kraja pročitamo djelo te saznamo nešto više o sudbini omiljenog ili omraženog književnog lika. Ta strepnja, to uzbuđenje, trnci zbog sudbine likova; svi ti osjećaji čine dijete istinskim čitateljem. Postavlja se pitanje jesu li ti osjećaji stvarni s obzirom na to da su likovi često izmišljeni, pogotovo u bajkama? Stoga Grosman uvodi pojam pseudosjećaja koji bolje odgovaraju činjenici da se radi o posebnoj vrsti osjećaja koja se javlja prilikom čitanja (Grosman, 2010).

Gabelica i Težak (2017: 193) nude razine za praćenje napretka u čitanju svakog djeteta kad govorimo o učeničkoj spoznaji likova te samoj karakterizaciji likova:

1. RAZINA: „Razlikuje likove u priči i može ih imenovati. Gaji osjećaje prema likovima. Zamjećuje osobine likova na razini dobar-loš.”
2. RAZINA: „Razlikuje glavne od sporednih likova. Zamjećuje razlike između irealnih i realnih likova. Uspoređuje vlastiti odnos prema pojedinim likovima. Osobine likova može opisati svojim riječima. Sposoban je smjestiti likove u određeni prostor.”
3. RAZINA: „Zamjećuje važne osobine likova i s lakoćom ih imenuje. Razlikuje i uspoređuje likove prema njihovim osobitostima. Svojim riječima argumentira stav prema pojedinom liku i njegovim postupcima.”
4. RAZINA: „Razlikuje kategorije u opisu likova: izgled, govor, ponašanje. Zamjećuje da se neki likovi mijenjaju tijekom priče, a neki ostaju isti. Sposoban je uočiti odnose među likovima.”
5. RAZINA: „Osobine i opise likova lako potkrjepljuje argumentima iz samog teksta. Odnose među likovima potkrjepljuje argumentima iz samog teksta. Razumije da se iza djelovanja lika nalazi motivacija. Motivaciju lika na djelovanje može opisati svojim riječima. Prepoznaje uzročno-posljedične veze između djelovanja lika i događaja u priči.”

4.4.1. LIKOVI U ŠUMI STRIBOROVOJ

U bajkama ne postoje granice, pa tako nema granica ni odakle se crpi inspiracija za njezine likove. Istovremeno se miješaju stvarni, ali i izmišljeni likovi koji zajedno žive i postoje. „To su likovi koji imaju magičnu privlačnu moć, jer su u stanju osvojiti dječje srce, uzbuditi ga širokim rasponom emotivnih reakcija, nametnuti mu se svojim humanim stremljenjima, odanošću nekoj ideji, životnom vedrinom” (Skok, 2007:11). Zanimljivo jest da likovi ove priče ne nose imena (Crnković, 1987) već ih definira njihova pripadnost obiteljskom krugu (Skok, 1995).

Glavni lik u ovoj priči jest majka te njezina ljubav koja pokreće radnju. „Najplemenitija dužnost u ljudskom životu, dužnost roditelja, kojemu nikakva patnja i nikakva bol ne može umanjiti ljubav prema djetetu, makar je i ono izazvalo” (Jelčić, 1970: 115). S tim citatom Jelčić je opisao majčinsku ljubav koja je glavni pokretač radnje *Šume Striborove*. Ovo djelo je svjedok koliko je jaka majčinska ljubav, ali i sve ostale osobine koje proizlaze iz nje kao što su požrtvornost i skromnost (Zima, 2001). Majčinska je ljubav u ovoj priči toliko jaka da uspijeva

nadjačati božansku ljubav. Majka je zbog svojeg djeteta spremna na sve, pa je tako i vjerna majka u *Šumi Striborovoj* kojoj je „draža njezina nevolja, nego sva sreća ovog svijeta” (Brlić-Mažuranić, 2001: 76). Nije joj bilo teško zbog sina penjati se na liticu, loviti ribu u rupi na jezeru, pa niti napustiti vlastitu kuću po cičoj zimi. Analizirajući strukturu bajke autorice Ivon i Vrcić-Mataija (2016) ističu motiv odlaska koji postaje pokretačem cijele radnje, a koji ujedno inicira i povratak kao strukturni element bajke, ujedno vraćajući ravnotežu u naraciju i sretan kraj. Majka nije znala za strah te joj zbog toga Skok (2007:112) pridaje pridjeve „najimpresivnijeg, najreljefnijeg i najmonumentalnijeg lika iz *Šume Striborove*”. „Simboličkim prelaskom preko kućnoga praga, padom raspela te gašenjem vatre na ognjištu majka postaje putnicom žrtvom, u opusu Priča iz davnina jedina junakinja koja biva otjerana” (Ivon i Vrcić-Mataija, 2016: 346). Dakle njezina ljubav održava plamen u kućnom ognjištu, a njezin odlazak gasi vatru. Iz tog razloga ovo je zimska priča jer majčina ljubav može utopli i najhladnije srce. Velički (2013) opisuje majčinu ljubav kao bezuvjetnu, a njezine savjete neprocjenjivima. Njezin postupak na kraju, tj. oprost sinu je bio očekivan: „Moli sin Boga i majku, da mu oproste. Bog mu oprosti, a majka mu nije ni zamjerila bila”(Brlić-Mažuranić, 2001 : 77). Majka je u ovoj priči nepokolebljivi junak koju je vodila njezina snaga i kako ističu Bistrić i Ivon (2019: 138) „djelovanje je lika u bajci gotovo vremenska kategorija, a pokretačka snaga mu je uvjerenje u ispravnost postupaka koje čini”. Za pomoć nije htjela moliti Boga već je vjerovala u sebe i svoju moć koja je nije iznevjerila. Međutim, simbol kršćanstva kao pomoći koju majka nije tražila se javlja pojavom lika jelena koji dovodi baku pred Stribora (Ivon i Vrcić-Mataija, 2016).

Majci se u djelu suprotstavlja lik djevojke-guje, tj. snahe-guje kako se radnja razvija. Oprjeka je vidljiva kroz starost – mladost, dobro – zlo, ali i u činjenici da je majka bila mudra, a snaha proždrljiva i zlobna. Kod nje je vidljiva klasična bajkovita transformacija koja „tumači skriven smisao neobičnih situacija i čudesnih transformacija kako bi učenici/učenice mogli prodrijeti u bogatstvo bajkovite zamisli” (Rosandić, 2005: 479): „Evo budalaste glave koja će me osloboditi na svoju nesreću, pomisli grešna duša u guji, požuri se i pretvori se odmah od guje u ljepotu djevojku, te stade pred momka” (Brlić-Mažuranić, 2001: 66). S obzirom na počinjene grijehе djevojka je zarobljena u nečem tako ružnom i oku neprivlačnom kao što je guja. Guja je imala ljudske osobine, tj. bila je personificirana, a taj postupak blizak je učenicima u razrednoj nastavi (Rosandić, 2005). Kako navodi Crnković (1987: 148) „od tri glavna lica jedino snaha, simbol zla, čuva donekle plošnost: ona je takva kakva jest, ne razvija se tijekom radnje, ne osjeća i ne pati”. Zbog toga, na samom koncu, se događa ono očekivano, snaha-guja nestaje iz priče te je zamjenjuje dobro u vidu uboge djevojke

o kojoj malo toga možemo saznati iz djela. Događa se ono najbitnije; dobro pobijedi zlo. Kroz situacije u kojima se bori dobro i zlo, dijete kao čitatelj uči o donošenju ispravnih odluka te time razvija svoje moralno ponašanje (Čudina-Obradović i Težak, 1993).

S druge strane lik sina Zima (2001) opisuje kroz osobine plahosti i stida. Osim toga, bio je dobričina pa time i naivčina. Iako nije glavni lik ove priče, „s njime priča počinje i završava, on stoji u sredini” (Crnković, 1987: 148). U njegovom liku na samom kraju je vidljivo bajkovito pročišćenje kroz promjenu koju on prolazi koja je nužna kako bi se došlo do sretnog kraja. Kako Skok (2007) navodi, likovi su izdiferencirani te nije prisutna toliko klasična jednostrana polarizacija za bajku. Stvarnost, tj. ono realno, je dobro prikazana kroz činjenicu da se likovi mijenjaju pod utjecajem drugih likova. Sin se mijenja pod utjecajem snahe-guje, postaje slijep pored zdravih očiju. Njegove osobine na početku su ovisile o moći žene koja je upravljala s njim: „On, čini se, ostaje nezrela, nedorasla jedinka, gotovo kao objekt nad kojim dominantni ženski likovi dobivaju priliku demonstrirati svoj etički plus ili minus, boreći se koja će od njih snažnije utisnuti svoj pečat” (Molvarec, 2016: 328). Na kraju se sin ne mijenja pod utjecajem svoje majke, već nestanak čarolije djeluje na njega. Kad je nestalo Stribora i njegove čarolije, kod sina je uslijedilo pokajanje: „Pade sin pred majku na koljena, ljubi joj skute i rukave, a onda je podiže na svoje ruke i nosi kući, kuda sretno do zore stigoše” (Brlić-Mažuranić, 2001: 76). Važno je da djeca kao čitatelji vide da lik ne mora zauvijek biti jednodimenzionalan. Kao i stvarni ljudi, i književni likovi se u djelima mogu mijenjati. Jednako kao i stvarni ljudi, književni likovi se sastoje od dobrih i loših osobina, a najbitnije jest da prevagnu dobre osobine kako bi se ostvario pravilan utjecaj na moralno ponašanje i rasuđivanje svakog djeteta (Čudina-Obradović i Težak, 1993).

Samim naslovom ove priče se pretpostavlja da je Stribor vrlo važan lik jer posjeduje cijelu šumu. Stribora je autorica opisala kao starješinu koja „svačemu savjeta znade” (Brlić-Mažuranić, 2001: 74). Lik Stribora nositelj je osobine pravde, ali i moći zbog čega ga autorica oblači u crvenu kabanicu. Crvena boja simbolizira moć. Stribor je gospodar svim bićima iz šume pa tako i Domaćima, ali i najpoznatijem Maliku Tintiliniću. Isti autor navodi da u pričama i predajama Malik donosi blagostanje svojem gospodaru. Visinko (2005) zaključuje da su učenici najviše fascinirani upravo Malikom Tintilinićem te ga se rado sjećaju i dugo ga pamte. Malik je tako „hrabar, domišljat, spretan i pravodoljubiv dusić koji zdušno pomaže baki rasplićući niti dramatične i tragične priče o mržnji i ljubavi” (Skok, 1995: 110). Domaće Skok (2007: 117) opisuje kao „dražesne, živopisne mužiće, simpatična i originalna izgleda [...] Ti su malići s kućnog ognjišta metafore dobra, plemenitosti, radosti, nade i svjetla. Razigrani su poput nestašne djece, no i spremni i odgovorni priteći u pomoć”. Domaće čitatelji doživljavaju

kao djecu. Zanimljivo jest da je ovu priču autorica stvorila upravo zbog Domaćih; nisu oni stvoreni zbog priče. „Moguće su i transformacije kad se junaci koji nisu djeca ponašaju tako da pokazuju dječje osobine te ih djeca-čitatelji i doživljavaju kao djecu; Domaći Ivane Brlić-Mažuranić” (Crnković, 1987: 13).

5. EMPIRIJSKI DIO

5.1. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

5.1.1. PREDMET ISTRAŽIVANJA

Predmet ovog istraživanja jest učenička recepcija osobina književnih likova u razrednoj te u predmetnoj nastavi. Razlog za odabir kako razredne tako i predmetne nastave leži u činjenici da se djelo na kojem se temelji empirijski dio ovog diplomskog rada obrađuje kao obvezna lektira u četvrtom te u šestom razredu osnovne škole. Istraživanje se temelji na priči *Šuma Striborova*, jednoj od osam priča *Priča iz davnine* autorice Ivane Brlić-Mažuranić. Istraživanje je osmišljeno zato što nedostaje istraživanja o utjecaju književnosti i utjecaju čitanja na čitatelja (Pandžić, 2008). Razlog manjkavosti istraživanja je zahtjevnost ispitivanja recepcije zbog osobina ličnosti ispitanika te pozadinskih okolnosti koje utječu na rezultate. Nitko ne može u potpunosti točno predvidjeti kako će određeni tekst utjecati na čitatelja stoga je teško formirati adekvatan upitnik. Također, individualizacija doživljaja i raznolikost izvještaja otežavaju, pa čak i onemogućuju, kategoriziranje odgovora, pa time i uspoređivanje (Grosman, 2010). Obradi podataka se pristupilo kvalitativnim putem jer za ovakvu vrstu istraživanja takva analiza se smatra boljom i adekvatnijom opcijom s obzirom na cilj te postavljena istraživačka pitanja. Također, Škopljanac (2014) navodi da se neke teme ne mogu u potpunosti objasniti putem statističkih varijabli.

5.1.2. CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Prethodnim teorijskim dijelom ustanovljeno je da se zahvaljujući teoriji recepcije veći naglasak stavlja na čitatelja kao aktivnog sudionika književne komunikacije. Književnosti je tako vraćena njezina društvena funkcija. Djeca kao čitatelji te recipijenti se razlikuju od odraslih kao čitatelja zbog svojih spontanijih reakcija, ali i poteškoća prilikom izražavanja dojmova o pročitanoj. Važno je da učitelji pokušaju predvidjeti učenikovu reakciju na pročitano književno djelo zbog postizanja odgojnih učinaka. Tako se može pretpostaviti, sukladno teoriji recepcije te njezinom temeljnom pojmu horizontu očekivanja, da književno djelo nema jednak utjecaj na sve koji ga čitaju. Prelaskom u više razrede učenicima se recepcijske mogućnosti podižu na više razine, što zbog obogaćenog literarnog iskustva što zbog životnog iskustva. Upravo iz tog razloga cilj ovog istraživanja jest ispitati postoje li dobne i spolne razlike u recepciji književnih likova *Šume Striborove* Ivane Brlić-Mažuranić. Sukladno postavljenom cilju te predmetu istraživanja postavljena su dva istraživačka pitanja:

1. Postoje li razlike u recepciji osobina književnih likova s obzirom na dob ispitanika?
2. Postoje li razlike u recepciji osobina književnih likova s obzirom na spol ispitanika?

5.1.3. METODA ISTRAŽIVANJA I ISPITANICI

Istraživanje je provedeno na samom početku lipnja 2022. godine. Etički kodeks nalaže da s obzirom na dob ispitanika, roditelji ispune suglasnost da njihovo dijete sudjeluje u istraživanju. Prije dijeljenja suglasnosti, učenicima je objašnjeno da unatoč suglasnosti svojih roditelja, nisu dužni sudjelovati u istraživanju ako to sami ne žele. Također, suglasnostima i pristancima je prethodilo objašnjenje svrhe ovog istraživanja te je zagarantirana anonimnost i tajnost podataka. Ispitanici su upitnik ispunjavali deset minuta tijekom redovnih satova.

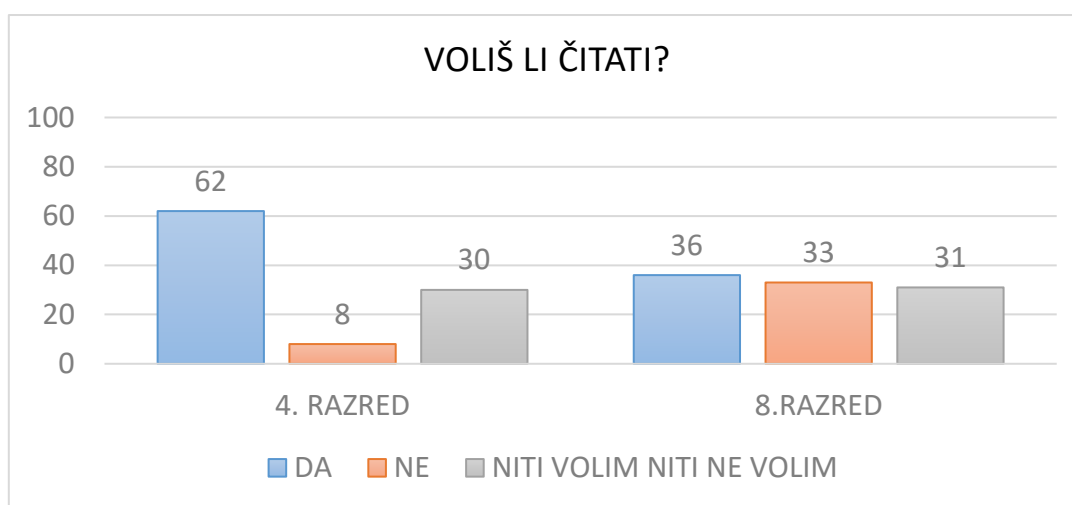
Za potrebe ovog diplomskog rada te istraživanja, konstruiran je anketni upitnik te su svi ispitanici popunjavali isti upitnik. Anketni upitnik se sastojao od tri dijela. Prva dva pitanja odnosila su se na razred te na spol učenika kako bi se moglo odgovoriti na postavljena istraživačka pitanja. Drugi dio sadržavao je također dva pitanja, ali s ponuđenim višestrukim izborom; o osjećajima prema čitanju te razlozima čitanja lektirnih djela. Treći dio upitnika fokusiran je na pročitano djelo. Kroz trinaest pitanja otvorenog i zatvorenog tipa ispitivani su stavovi učenika prema osobinama likova *Šume Striborove* te postoji li identifikacija sa spomenutim likovima. Osim toga, postavljeno je i pitanje recepcije općenitih djela autorice Ivane Brlić-Mažuranić. Kako navodi Škopljanac (2014: 87): „Da bi se ipak došlo do rezultata koji mogu doprinijeti spoznaji o recepciji, korisno je ograničiti se na neki njezin segment, kao što je ponašanje čitatelja ili njihovo pamćenje”. Iako se u upitniku ne ispituje nužno ponašanje čitatelja, kao ni isključivo pamćenje, učenici su se morali prisjetiti nekih informacija kako bi uspješno odgovorili na pitanja.

Uzorak ovog istraživanja činili su učenici Osnovne škole Šime Budinića u Zadru. Radilo se o prigodnom uzorku, dva četvrta razreda te dva osma razreda. Uzete su ove dvije grupe različite dobi zbog „kriterija prilagodbe pristupa književnom djelu prema doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika; ovaj se kriterij odnosi i na mogućnost ponovljenog čitanja jednog djela u različitim razredima, jer se neka djela drukčije doživljavaju i interpretiraju u različitoj dobi” (Gabelica i Težak, 2017: 52). Anketni upitnik popunilo je 70 učenika. 34 učenika pohađa četvrti razred osnovne škole (49 %) te je prosječna dob učenika deset godina, a 36 učenika pohađa osmi razred osnovne škole (51 %) prosječne dobi 14 godina. S obzirom na spol, upitnik je popunilo 30 učenika (43 %) te 40 učenika (57 %).

5.2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

5.2.1. REZULTATI PITANJA ZATVORENOG TIPA

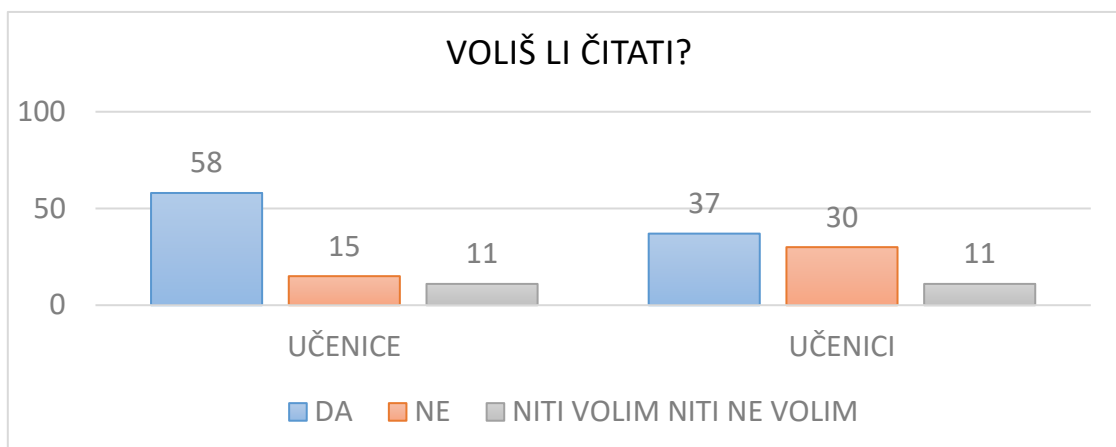
Postavljanjem prva dva pitanja u anketnom upitniku želio se steći dojam u kojoj mjeri učenici vole čitati te koji su razlozi čitanja lektirnih djela. Pretpostavlja se da učenici četvrtih razreda više čitaju od učenika osmih razreda te da učenice čitaju više od učenika, neovisno o dobi. „Razvidno je da učenici prvog obrazovnog ciklusa imaju razvijeniju naviku svakodnevnog čitanja nego učenici drugog i trećeg obrazovnog ciklusa” (Visinko, 2014:154).



Grafikon 1. Osjećaji prema čitanju s obzirom na dob

Društvenu ulogu, koju svaki čitatelj ima definira njegov spol, dob te čitateljsko iskustvo (Ćavar, 2017). Istraživanje iz 1999. godine pokazalo je da se „trend dobrovoljnog čitanja kod djece smanjuje s porastom dobi (Hall i Coles, 1999; prema Stanić i Jelača, 2017: 182)”. Iako čitateljska sposobnost i njezin razvoj nije vezana isključivo za dob (Grosman, 2010), istraživanje je potvrdilo prethodni citat. Na prigodnom uzorku učenici četvrtih razreda u većoj mjeri vole čitati (62 %) u odnosu na učenike osmih razreda (36 %). Očekivano je da je samo 8 % učenika četvrtih razreda izjavilo da ne voli čitati, a 33 % učenika osmih razreda da ne voli čitati. Rezultati se poklapaju i s rezultatima istraživanja provedenog 2013. godine gdje je više od pola ispitanih učenika četvrtih razreda izjavilo da voli čitati (Nađ, 2013). Također istraživanje iz 2014. godine pokazalo je da 46 % učenika četvrtih razreda čita svaki dan

(Visinko, 2014). Ovo je promjena na bolje kad pogledamo da je u istraživanju iz 2011. godine samo 17 % učenika četvrtih razreda reklo da voli čitati (Gabelica i Težak, 2017).



Grafikon 2. Osjećaji prema čitanju s obzirom na spol

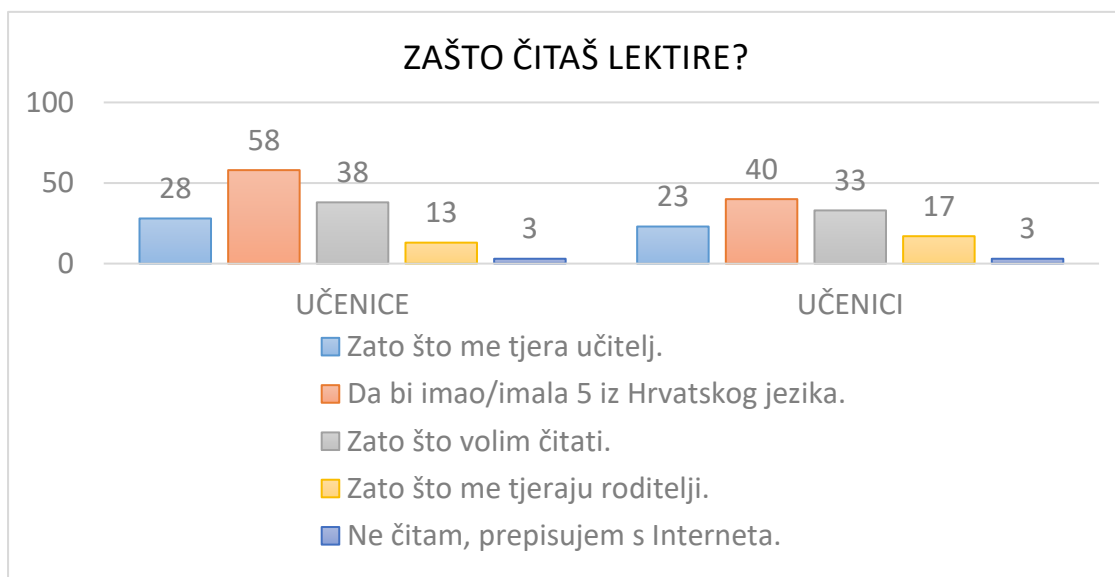
Učenice imaju pozitivniji stav prema čitanju od učenika; 58 % učenica je izjavilo da voli čitati, dok samo 37 % učenika voli čitati. Težak (2008) navodi da u razrednoj te predmetnoj nastavi učenice čitaju više od učenika. Istraživanje iz 2013. godine (Nađ, 2013) također je dobilo slične rezultate te se ističe činjenica da učenice više vole odlaske u knjižnicu. Osim toga, Šamo (2014) navodi da se učenice više koriste strategijama čitanja od učenika.



Grafikon 3. Razlozi čitanja lektire s obzirom na dob

Važno je napomenuti da su u ovom pitanju učenici mogli odabrati više razloga čitanja lektira, iako Šamo (2014) smatra da se na taj način dobivaju previše subjektivni odgovori.

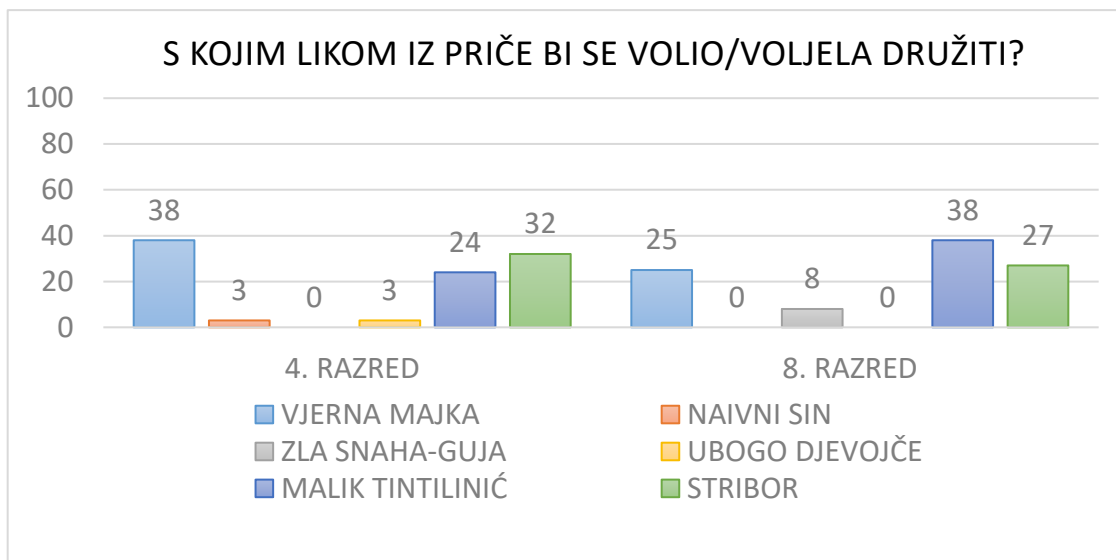
Razvidno je da učenici četvrtih razreda lektire čitaju potaknuti unutarnjom motivacijom, tj. zato što vole čitati, njih 68 %, ali također im je važna i ocjena iz lektire; 35 %. Također je pohvalno da nijedan učenik četvrtih razreda nije zaokružio odgovor da ne čita niti preuzima gotove sadržaje lektira s Interneta. U manjoj mjeri čitaju lektire jer osjećaju prisilu od strane roditelja ili učitelja. S druge strane, učenici osmih razreda čitaju potaknuti vanjskom motivacijom, tj. ocjenama (58 %), 39 % njih čita jer ih tjeraju učitelji te 22 % čita jer ih tjeraju roditelji. Pomalo je tužna činjenica da je samo 6 % učenika osmih razreda izjavilo da čitaju lektire jer vole čitati. „Poznata je činjenica da učenice i učenici pokazuju otpor prema propisanoj lektiri koju sadrže nastavni programi. Taj se otpor osobito očituje u predadolescentnoj i adolescentnoj fazi” (Rosandić, 2005: 425). Nimalo ne čude rezultati istraživanja Stanić i Jelača (2017) koji su pokazali da 90 % ispitanih učenika nerado čita lektiru, a kao razloge navode premalo zanimljivih knjiga te ništa novo ili moderno. Jerkin (2012) navodi da učitelji često daju lektire koje su učenicima dosadne i zastarjele jer imaju već napisane pripreme za obradu tog određenog djela koje čitaju generacije i generacije.



Grafikon 4. Razlozi čitanja lektire s obzirom na spol

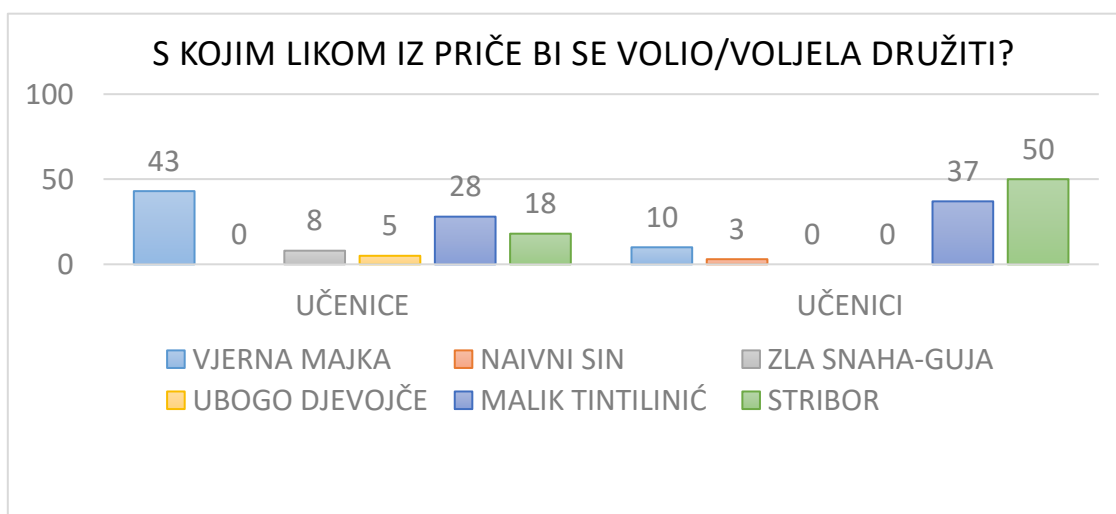
Rezultati su pokazali da nema velikih odstupanja u razlozima čitanja lektire s obzirom na spol. Učenice i učenici u približno jednakoj mjeri čitaju zbog ocjene lektire, a relativno je nizak postotak prepisivanja s Interneta. Dakle, razlozi čitanja lektire s obzirom na spol se ne razlikuju. „Poznato je opće mišljenje javnosti o tome da učenici sve manje čitaju lektiru, a oni

koji je čitaju, čine to samo da bi zadovoljili školske zahtjeve” (Turza-Bogdan i Kovač, 2015: 735).



Grafikon 5. Prijateljevanje s likovima *Šume Striborove* s obzirom na dob

Uvidom u rezultate očigledno jest da nema velike razlike po pitanju druženja s likovima priče s obzirom na dob učenika. Pretpostavljalo se da učenici najviše vole lik Malika Tintilinića bez obzira na dob. Očekivano jest da se s porastom dobi, tj. dolaskom u adolescentnu fazu javlja odmak od roditelja, tj. od vjerne majke u ovom slučaju. Ne iznenađuje ni podatak da se učenici četvrtih razreda ne žele družiti sa zlim likom.



Grafikon 6. Prijateljevanje s likovima *Šume Striborove* s obzirom na spol

Rezultati su pokazali da je primjetna razlika po pitanju druženja s likova s obzirom na spol, točnije učenice se u većoj mjeri (43 %) žele družiti s majkom, tj. ženskim likom nasuprot učenicima (10 %). Također učenicima je najzanimljiviji Stribor (50 %) kao muški lik. Malik Tintilinić je podjednako drag i učenicima i učenicama.

Jedna od temeljnih karakteristika bajke jest postojanje stvarnih i nestvarnih elemenata koji se isprepleću istovremeno (Grosman, 2010). Pokazalo se da postoji razlika u vjerovanju i s obzirom na dob i s obzirom na spol te je to prikazano u narednim tablicama. Učenici četvrtih razreda su skoro podjednako raspodijeljeni oko vjerovanja; 47 % učenika vjeruje da postoji takva šuma, a 53 % učenika ne vjeruje da postoji. „Dakle, većina jedanaestogodišnjaka naivno vjeruje tiskanoj riječi [...] Čitanje je zato prilično površinsko, o dubljim značenjima pročitano ne razmišljaju” (Kordigel, 1991:111). Učenici osmih razreda ne vjeruju u postojanje nestvarnih elemenata pa tako ni šume koja je začarana (100 %). Učenici ne vjeruju u postojanje začarane šume (97 %), dok 38 % učenika vjeruje u njezino postojanje.

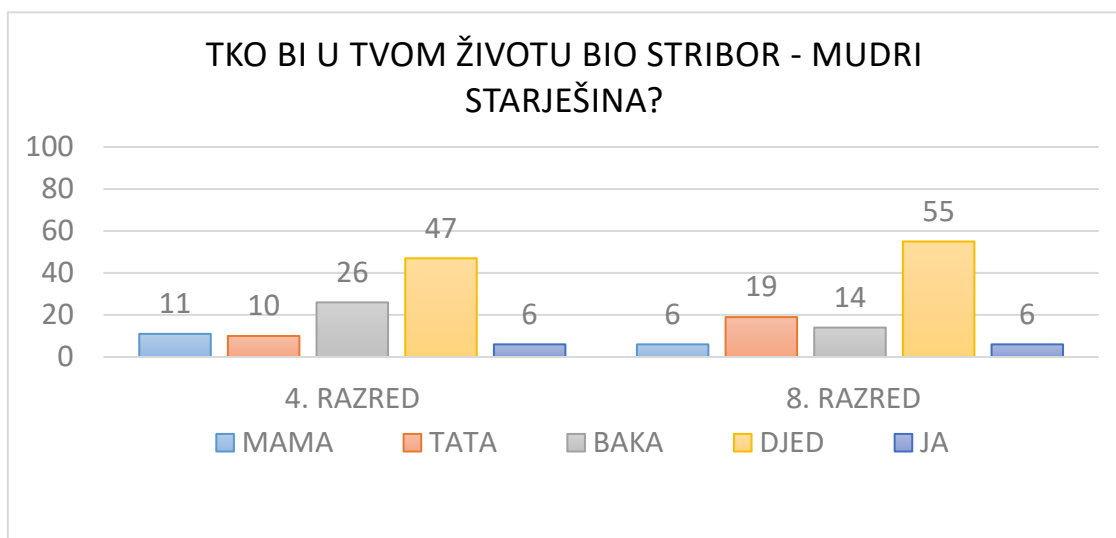
Tablica 1. Vjerovanje u nestvarne elemente s obzirom na dob

POSTOJI LI ZAPRAVO TAKVA ŠUMA?	DA	NE
4. RAZRED	47 %	53%
8. RAZRED	0 %	100 %

Tablica 2. Vjerovanje u nestvarne elemente s obzirom na spol

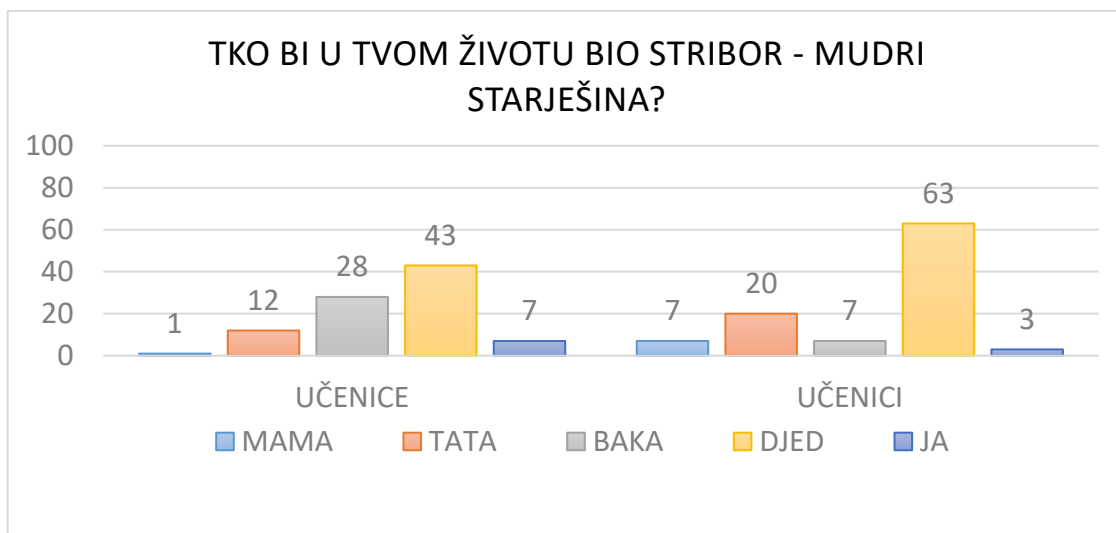
POSTOJI LI ZAPRAVO TAKVA ŠUMA?	DA	NE
UČENICE	38 %	62%
UČENICI	3 %	97 %

Solar (2005) tvrdi da je književne likove najlakše usporediti sa stvarnim ljudima. Pa je tako formirano i pitanje o poistovjećivanju Stribora s bliskim osobama iz života učenika.



Grafikon 7. Poistovjećivanje književnih likova sa stvarnim ljudima s obzirom na dob

Pogledom u rezultate pokazalo se da u odgovorima nema velikih odstupanja s obzirom na različitu dob. Učenici četvrtih i osmih razreda u velikoj mjeri poistovjećuju djedove sa Striborom; oko 50 % u obje grupe. Tome doprinosi činjenica da djeca bake i djedove doživljavaju kao prototip mudrosti. Također se ističe i poistovjećivanje Stribora s bakom kod učenika četvrtih razreda; 26 %. Zanimljivo jest da se u obje grupe poklapa postotak za poistovjećivanje sa samim sobom; 6 %; odgovor ja u anketnom upitniku nije bio naveden, već su ga učenici sami naveli. Stevanović (1998: 42) navodi da su „učenici mlađeg uzrasta naročito skloni asocijativnoj identifikaciji” koju definira kao povezanost s određenim likom iz književnog djela. Na taj način učenici žele shvatiti kako se osjeća lik jer su i oni dio knjige koju čitaju (Zimmermann i Hutchins, 2009).



Grafikon 8. Poistovjećivanje književnih likova sa stvarnim ljudima s obzirom na spol

Početna pretpostavka bila jest da će učenice poistovjećivati Stribora sa ženskim likovima (mama, baka), a da će učenici poistovjećivati Stribora s muškim likovima (tata, djed). Također, s obzirom na mudrost očekivano jest da će u većoj mjeri to odgovarati starijim i iskusnijim osobama u životu kao što su bake i djedovi. Rezultati su pokazali da i učenice i učenici Stribora poistovjećuju s djedom, iako je veći postotak učenika (63 %) u odnosu na učenice (43 %). Osim toga, učenice ističu i svoje bake (28 %), dok učenici prednost daju još jednoj muškoj figuri u životu; tati (20 %).

Tablica 3. Očekivanja o junacima s obzirom na dob

JESI LI OČEKIVAO/OČEKIVALA DA ĆE JUNAK PRIČE BITI MAJKA?	DA	NE
4. RAZRED	44 %	56 %
8. RAZRED	50 %	50 %

Kordigel (1991) uistinu i navodi da su ponekad djeca iste dobne skupine različitija međusobno nego djeca različite starosti. Taj citat potvrđuju i rezultati prikazani u Tablici 3.; nema razlike u doživljavanju majke kao junaka u ispitanе dvije grupe, već je velika razlika unutar samih grupa; i učenici četvrtih razreda i učenici osmih razreda su jednako podijeljeni oko toga jesu li očekivali da će junak priče biti majka.

Tablica 4. Očekivanja o junacima s obzirom na spol

JESI LI OČEKIVAO/OČEKIVALA DA ĆE JUNAK PRIČE BITI MAJKA?	DA	NE
UČENICE	45 %	55 %
UČENICI	50 %	50 %

Kordigel (1991) navodi da učenici i učenice u jednakoj mjeri cijene junaka u priči. Pretpostavka je bila da će učenice u većoj mjeri očekivati da će junak priče biti majka za razliku od učenika. Rezultati su pokazali suprotno, tj. da nema većih razlika između učenika i učenica, obje grupe u jednakoj mjeri procjenjuju da jesu ili da nisu očekivali da će junak priče biti majka. S druge strane, opet postoje razlike unutar pojedinačnih grupa, dakle razlike između ispitanih učenica te razlike između ispitanih učenika.

Iduće pitanje odnosilo se na odabir završetka bajke. Učenicima su ponuđena dva izbora:
a) Momak se poslije vjenčao s onom snahom-gujom. Još i sad sretno žive bez majke.
b) Momak se poslije vjenčao s onim milim djevojčicom. Još i sad sretno žive svi zajedno.
Poznato je da bajke završavaju sretno; dobro pobijedi zlo te čitatelji takav kraj očekuju. Ista je situacija i s ispitanicima, nema razlike ni po spolu ni po dobi; učenici i učenice četvrtih i osmih razreda su u jednakoj mjeri odabrali sretni kraj (b)); više od 90 % ispitanika.

Zadnje pitanje zatvorenog tipa odnosilo se na buduća čitanja djela autorice Ivane Brlić-Mažuranić, točnije žele li učenici, nakon čitanja ovog djela, pročitati još neko djelo od iste autorice. Pretpostavljeno je da će učenici četvrtih razreda biti zainteresiraniji za čitanje više djela ove autorice od učenika osmih razreda. Rezultati su to i potvrdili; 88 % učenika četvrtih razreda je zainteresirano za čitanje djela ove autorice naspram samo 28 % učenika osmih razreda. Također je pretpostavljeno da će učenice biti zainteresiranije za čitanje još djela s obzirom na to da se radi o ženskoj autorici (Škopljanac, 2014). Nažalost to nije potvrđeno, nema razlika s obzirom na spol, i učenice i učenici u jednakoj mjeri (57 %) žele čitati još djela ove autorice.

5.2.2. REZULTATI PITANJA OTVORENOG TIPA

Prva dva pitanja otvorenog tipa u anketnom upitniku odnosila su se na Malika Tintilinića. Prethodni podatci su pokazali da bi se učenici neovisno o dobi i spolu rado družili s njim.

Stoga je postavljeno pitanje *Kako zamišljaš Malika Tintilinića? Kako izgleda, kako se ponaša? Opiši ga.* Odgovori u obje skupine (dob i spol) su bili očekivani; nema razlike. Većina učenika i učenica četvrtih i osmih razreda osnovne škole ga zamišlja kao malenog, crvenog patuljka. Zanimljivo jest da se javlja dosta odgovora u kojima je Malik dječak iako ga autorica nigdje ne opisuje kao dječaka; *Zamišljam ga kao veselog dječaka.* Njegove karakteristike koje se ponavljaju u odgovorima su: hrabar, spreman pomoći, pametan, domišljat; *Uvijek je spreman pomoći.* Ističe se jedna usporedba u četvrtom razredu: *Ima crveni šeširić i crvene čizmice kao Hlapić te je vrlo malen,* dakle koreliranje s likovima drugog djela iste autorice. Takav odgovor ne iznenađuje s obzirom na to da je u trećem razredu osnovne škole lektirno djelo bilo *Čudnovate zgrade šegrta Hlapića.*

Tablica 5. Učenički odgovori o Maliku Tintiliniću

KAKO ZAMIŠLJAŠ MALIKA TINTILINIĆA? KAKO IZGLEDA, KAKO SE PONAŠA? OPIŠI GA.	
4. RAZRED	<i>Patuljak koji je čaroban. Izgleda maleno i pametan je. Ima crvenu kapu i malo šareno odijelo. Nosi crvene papuče. Zaigran je i voli se smijati.</i>
8. RAZRED	<i>Nizak, otprilike visine mojih koljena. Nosi crvenu kapu i hlače i ima veliku bijelu bradu kao gnom. Ima velik nos.</i>
UČENICE	<i>Kao niskog, malog i crvenog patuljka koji ima pomalo piskutav glas. Ponaša se dobro prema ljudima i nikome ne želi zlo.</i>
UČENICI	<i>Maleni, dobronamjerni patuljak. Nosi hlače, majicu i crvene male cipelice.</i>

Iduće pitanje odnosilo se na poistovjećivanje Malika s osobama iz stvarnog života; *Podsjeća li te netko na Malika? Tko?* Učenice su uglavnom poistovjećivale Malika sa svojim prijateljima, a ističe se jedan odgovor gdje je Malik uspoređen sa Zvončicom iz *Petra Pana*, također lektirno djelo u razrednoj nastavi. Činjenica da učenici pamte i rado se sjećaju djela od prijašnjih godina je pohvalna. Zanimljivo je da skoro sve učenike osmih razreda neovisno o spolu Malik podsjeća na crvenokosog prijatelja iz jednog od ispitivanih razreda. Domišljat je i jedan odgovor u kojem Malik podsjeća na *Alberta Einsteina jer je nizak*. S obzirom na to da su učenice osmih razreda u adolescentnoj fazi koja otvara vrata novim iskustvima, jedna učenica je napisala: *Podsjeća me na pijane ljude*. Osim navedenih, vidljiv je i utjecaj medija pa neke učenike Malik podsjeća na *Štrumfove jer su niski i obojani* te na *Legolasa iz Gospodara prstenova jer je on vilenjak kao i Malik*.

Zatim su uslijedila dva pitanja o negativnom liku iz priče; snahi-guji. Prvo pitanje se odnosilo na postupke samih učenika; *Što bi napravio/napravila da sretnoš snahu-guju u šumi Striborovoj?* Pretpostavljeno je da će učenice djelovati verbalnim putem, a učenici neverbalnim putem. Također je pretpostavljeno da će učenici četvrtih razreda u većoj mjeri pobjeći od snahe-guje, dok će se učenici osmih razreda suočiti s njom. Tipično je za adolescente da propituju ispravnost moralnih načela, ali i buntovničko ponašanje (Crnković, 1987). Odgovori su djelomično potvrdili pretpostavke. Učenice bi ili pobjegle od snahe-guje ili bi se verbalno obračunale s njom. Učenici kako četvrtih tako i osmih razreda su više okrenuti nasilnom rješavanju problema. Kordigel (1991b) postavlja pitanje gledaju li djeca kao čitatelji *Šumu Striborovu* očima autorice ili svojim očima. Javili su se i neki sarkastični odgovori kod učenica osmog razreda poput: *Zagrlila bih ju i postale bi najbolje prijateljice*.

Tablica 6. Učenički odgovori o postupcima prema snahi-guji

ŠTO BI NAPRAVIO/NAPRAVILA DA SRETNEŠ SNAHU-GUJU U ŠUMI STRIBOROVOJ?		
	UČENICE	UČENICI
4. RAZRED	<i>Ne bih s njom pričala kao ni s ostalim strancima.</i>	<i>Ubio je.</i>
8. RAZRED	<i>Rekla bih joj da nije u redu što je sina okrenula protiv majke te da bi</i>	<i>Udario bih je štapom, tako moj djed zmije udari.</i>

	<i>trebala biti bolja prema sinovoj majci.</i>	
--	--	--

Učenicima je postavljeno još jedno pitanje o snahi-guji koje je pokazalo vrlo neočekivane odgovore. Pretpostavljalo se da će učenici neovisno o spolu i dobi očekivati da je snaha zločesta te su to rezultati i potvrdili, pojavio se rijetko koji učenik koji je vjerovao da će se možda promijeniti do kraja bajke. Međutim, razlozi zašto učenici smatraju da je snaha-guja zločesta su negativno iznenađujući. Istaknuta je velika doza netrpeljivosti prema ženama i od strane učenika i od strane učenica. Također učenici su istaknuli da su očekivali da će biti zločesta jer u svakoj bajci mora biti barem jedan negativac, a i njezina transformacija iz guje u djevojku na samom početku priče je to odavala.

Tablica 7. Učenički odgovori o očekivanjima karaktera snahe-guje

JESI LI OČEKIVAO/OČEKIVALA DA ĆE SNAHA-GUJA BITI ZLOČESTA I ZAŠTO?		
	UČENICE	UČENICI
4. RAZRED	<i>Jesam, jer je odmah zapisano da je u guji grešna duša.</i>	<i>Da, sve su žene zločeste.</i>
	<i>Da jesam, zato što ako je bila lijepa najveća je vjerojatnost da je zločesta.</i>	<i>Da jer je lijepa, a sve lijepe žene su zločeste.</i>
	<i>Da jer je guja, a guje su u dječjim knjigama prikazivane kao zli lik.</i>	<i>Jesam zato što zmije inače nisu dobri likovi u pričama.</i>
	<i>Da jer je zmija koja je zgriješila puno prije.</i>	<i>Jesam, zato što zmija simbolizira zlo iz Biblije.</i>
8. RAZRED	<i>Jesam jer je većina žena takva.</i>	<i>Očekivao sam jer se zove snaha, a sve snahe su zle (tako moja mama kaže za svoju).</i>

	<i>Da jer inače u pričama snahe budu zločeste, a ne svekrve.</i>	<i>Jesam. Takve su žene ovih dana.</i>
	<i>Jesam jer me ona podsjeća na svakog tipičnog antagonista.</i>	<i>Da, shvatio sam po imenu. I jer je svaka snaha zločesta i snahe i svekrve imaju loše odnose.</i>
	<i>Da, klasični epski klišej.</i>	<i>Da zato što je kroz cijelo djelo takva, a likovi se u bajkama ne mijenjaju.</i>

Gabelica i Težak (2017: 158) navode da „stanje napetosti može djelovati na znatiželju, a od učenika se očekuje predikcija ponašanja lika. Ako smo lektirno djelo već pročitali, iskustvo lika možemo proširiti te ga staviti u nove situacije”. Važno je poticati učenike na maštanje, na zamišljanje likova u sadašnjosti i budućnosti kako bi se potakla njihova kreativnost. Učenicima može biti jako zabavno kad sami oblikuju književne likove (Grosman, 2010). Upravo je zbog toga postavljeno pitanje *Ispričaj mi gdje su sin i njegova majka sada*. Pretpostavljeno je da će učenice te općenito učenici četvrtih razreda u većoj mjeri uključiti maštu te odgovoriti kreativnije u odnosu na učenike te općenito učenike osmih razreda. Rezultati su pokazali da učenice četvrtih razreda zamišljaju likove i dalje sretne u svojoj kući, a učenici četvrtih razreda ističu da su likovi sada mrtvi. S druge strane, učenici osmih razreda su kreativnije odgovarali na ponuđeno pitanje što nije bilo očekivano. Učenice također ističu sretan kraj dok učenici stavljaju likove u stvarnost.

Tablica 8. Likovi u sadašnjosti

ISPRIČAJ MI GDJE SU SIN I NJEGOVA MAJKA SADA!		
	UČENICE	UČENICI
4. RAZRED	<i>Mislim da žive zajedno i da su sretni skupa.</i>	<i>Oni su umrli.</i>
	<i>U šumi žive sretno i zadovoljno.</i>	<i>Mrtvi su.</i>
	<i>Svi zajedno žive u kući sa sinovom ženom.</i>	<i>Nema ih više, ne mogu živjeti preko 100 godina.</i>

	<i>Sin živi s njegovom ženom u kolibi, a majka u kolibi pokraj njih.</i>	<i>Umrli su.</i>
8. RAZRED	<i>Sada se družē i uživaju u majčnim kolačima.</i>	<i>U vili u Los Angelesu gledaju NBA; Boston vs Golden State.</i>
	<i>U svojem malom toplom domu te pokušavaju provesti što više vremena zajedno.</i>	<i>Računajući da se radnja odvija u srednjovjekovnom selu, vjerojatno sada žive u gradu u civilizaciji.</i>
	<i>Uživaju u toplini svojega doma.</i>	<i>Vjerojatno u gradu jer je priča iz 18.stoljeća.</i>
	<i>Vjerojatno je majka stara u krevetu, a sin i mило djevojčē se brinu za svojih 3 djece.</i>	<i>Eno ih, uživaju u kući bez zmije ljutice.</i>

Usljedilo je još jedno pitanje kojim se željela provjeriti kreativnost učenika, ali i poistovjećivanje s likovima; *Što bi ti napravio/napravila da se nađeš u Šumi Striborovoj?* Očekivano jest da će većina ispitanika željeti upoznati Stribora. To se pokazalo točnim za učenice, ali ne i za učenike. Učenici nisu bili oduševljeni pitanjem te je većina odgovorila da takva šuma ne postoji ili da bi jednostavno napustili takvu šumu.

Tablica 9. Ja kao lik Šume Striborove

ŠTO BI TI NAPRAVIO/NAPRAVILA DA SE NADEŠ U ŠUMI STRIBOROVOJ?		
	UČENICE	UČENICI
4. RAZRED	<i>Otišla bih do Stribora i zaželjela nešto lijepo za sebe i svoju obitelj.</i>	<i>Posjetio bih Stribora.</i>
	<i>Otišla bih do Stribora i tražila ga da mi ispuni neku želju.</i>	<i>Tražio Stribora.</i>
	<i>Posavjetovala bih se s Tintilinićem ili Striborom.</i>	<i>Ništa jer ne postoji takva šuma.</i>

	<i>Potražila bih Stribora i popričala s njim.</i>	<i>Otišao bih u normalnu šumu.</i>
8. RAZRED	<i>Otišla bih pričati sa Striborom.</i>	<i>Izašao iz nje, ne volim otvorena područja.</i>
	<i>Pričala sa Striborom ili bih otišla k njemu da me odvede na neko super mjesto.</i>	<i>Izašao bih iz šume da me ne bi tko god pojeo.</i>
	<i>Upitala bih Stribora za savjet i potražila snahu-guju.</i>	<i>Izgubio bih se namjerno da ne moram upisivati srednju školu.</i>
	<i>Otišla bih što dublje moguće u šumu kako bi uživala u ljepoti i tišini koja me okružuje.</i>	<i>Izašao bih iz nje.</i>

Za kraj, učenicima je postavljeno pitanje o njihovim osjećajima i doživljajima tijekom čitanja ovog djela. S obzirom na to da su učenici četvrtih razreda nedavno čitali ovu lektiru, očekivano jest da će njihovi odgovori biti iskreniji i svježiji, za razliku od učenika osmih razreda koji su odgovarali po principu dosjećanja. Težak (2008: 229) ističe da „su djeca vrlo podložna ocjenama odraslih pa će im razlog za odabiranje nekog djela kao najboljeg biti i to što znaju da su dotično djelo i njegov autor visoko vrednovani”. Iz tog razloga, postoji mogućnost da će učenici četvrtih razreda davati socijalno poželjne odgovore jer „žele ugoditi autoritetu” (Crnković, 1987: 25). Istraživanje iz 2013. godine je pokazalo da se 51 % ispitanika (učenici četvrtih razreda osnovne škole) sviđaju *Priče iz davnine* (Turza-Bogdan i Kovač, 2015). S druge strane, učenici osmih razreda se nalaze u razdoblju u kojem više izražavaju stavove o pročitanom te imaju razvijeniji rječnik stoga im je lakše izraziti svoj dojam (Bakota, 2020). Međutim, u ovom razdoblju se udaljavaju od bajki te im više nisu zanimljive, pa se pretpostavlja da će odgovori biti negativniji. Prema Kordigel (1991) učenici se tada polako oblikuju u čovjeka, a to utječe i na pojam čitatelja. Škopljanac (2014) temeljem svojeg istraživanja zaključuje da učenici ne pamte toliko dobro dijelove određenog djela koliko pamte dojam o tom djelu. Unatoč mišljenju Grosman (2010) da je teško razumjeti zašto se djeci kao čitateljima književno djelo sviđa ili ne, odgovori ispitanih učenika su većinom razumljivi, iako su se javili poneki odgovori koji potvrđuju autoričinu tvrdnju.

Tablica 10. Odgovori učenika o osjećajima koji su se javili tijekom čitanja

KAKO SI SE OSJEĆAO/OSJEĆALA DOK SI ČITAO/ČITALA OVU PRIČU?		
	UČENICE	UČENICI
4. RAZRED	<i>Sretno i tužno u isto vrijeme jer je majka stalno prolazila kroz tužne, ali na kraju sretno događaje.</i>	<i>Zamišljao sam u glavi svašta.</i>
	<i>Ne znam kako to prenijeti na papir.</i>	<i>Osjećao sam se uzbudljivo zato što sin nije znao da mu je djevojka guja.</i>
	<i>U nekim trenucima napeto, tužno, sretno, očajno.</i>	<i>Bilo mi je žao starice i čekao sam kad će guja umrijeti.</i>
	<i>Ne znam kako to opisati.</i>	<i>Odlično, sviđa mi se cijela knjiga i zanimljiva je.</i>
8. RAZRED	<i>Ne volim čitati nestvarne stvari tako da mi se nije baš sviđelo.</i>	<i>Inspiriran djelom koje je napisala "velika autorica".</i>
	<i>Nisam je nikad pročitala, samo na lektire.hr</i>	<i>Kao i dok sam čitao svaku drugu, dosadno.</i>
	<i>Loše jer sam trebala čitati.</i>	<i>Bilo je to davno, ali sjećam se da mi se sviđala tada, a da sada čitam vjerojatno mi se ne bi sviđala.</i>
	<i>Bilo mi je jako dosadno i navijala sam za snahu – ona je najbolja.</i>	<i>Opušteno jer je priča kratka i čitljiva. Jedna od lakših lektira, da su barem sve takve.</i>

6. ZAKLJUČAK

Prijelazom iz razredne u predmetnu nastavu učenicima se mijenjaju navike, ali i razlozi čitanja. Unutarnju motivaciju zamjenjuje vanjska motivacija; čitanje zbog boljih ocjena. Također, u tom razdoblju neki učenici ne ostaju čitatelji već postaju čitači. Zahvaljujući teoriji recepcije, sve se više pažnje poklanja literarnom doživljavanju svakog učenika, stoga u interpretaciji lektirnih naslova učenici moraju raditi više od učitelja. S obzirom na to da su učenicima lektirni naslovi pomalo dosadni te ih smatraju zastarjelima, učitelji moraju osmišljavati kreativnije načine obrade istih kako bi izbjegli preuzimanje gotovih sadržaja s interneta. Jedna od autorica koja je stekla kanonski status je Ivana Brlić-Mažuranić čija djela učenici u osnovnoj školi i dalje čitaju. Kroz svoje književne likove te njihove postupke na koje utječu njihove osobine, autorica učenicima prenosi temeljne životne vrijednosti. Djela su prepuna etičnosti, ali im ne manjka estetike.

Iako nedostaje istraživanja ove tematike, pristupilo se kvalitativnoj analizi obrade konstruiranog anketnog upitnika. Postavljena istraživačka pitanja bila su o razlici učeničke recepcije s obzirom na dob učenika te na spol učenika. Što se tiče dobi, postojale su dvije grupe; učenici četvrtih razreda te učenici osmih razreda. S obzirom na dobivene odgovore pokazalo se da je primjetna razlika u naklonosti čitanju s obzirom na spol i dob; učenici četvrtih razreda više vole čitati od učenika osmih razreda. Što se tiče spola, učenice u većoj mjeri čitaju od učenika. To se može povezati i s razlozima čitanja, pa tako učenici četvrtih razreda kao razloge čitanja uglavnom navode ljubav prema knjigama, dok učenici osmih razreda čitaju potaknuti vanjskom motivacijom, tj. boljom ocjenom. S obzirom na spol nema razlika u razlozima čitanja. Očekivano je bilo da će, neovisno o dobi, postojati naklonost prema Maliku Tintiliniću. Svi su Malika opisivali na sličan način te su davali opsežne odgovore, a uglavnom je poistovjećivan s prijateljima ili braćom. Zanimljivo je kako se pojavila razlika s obzirom na spol, učenice su priklonjenije liku majke od učenika. Također, postoji razlika s obzirom na dob po pitanju druženja s majkom. Kako se bajka sastoji od stvarnih i nestvarnih, tj. čudesnih elemenata, pitanje o vjerovanju u nestvarno pokazalo je razliku s obzirom na dob i spol. Veći je postotak vjerovanja kod učenika četvrtih razreda te općenito učenica. Što se tiče poistovjećivanja ljudi iz stvarnog života s likovima, točnije likom Stribora, većina ispitanih učenika i učenica ga poistovjećuje sa svojim djedovima. Ako bi se pronašli u njegovoj šumi, učenici bi ju brzo napustili, a učenice bi potražile Stribora. Učenici i učenice četvrtih, a ni osmih razreda se ne razlikuju po pitanju junaka; majke. Svaka bajka mora imati barem jednog negativca, pa su tako više-manje svi učenici očekivali da će snaha-guja biti zločesta. Neki su

naveli kao razloge njezinu grešnu dušu, činjenicu da je guja, a neugodno je iznenađenje činjenica da učenici u velikoj mjeri poistovjećuju općenito ženski spol sa zlobom. U susretu sa snahom-gujom pojavile su se razlike s obzirom na spol; učenici bi u većoj mjeri pribjegli nasilnijem načinu rješavanja problema u odnosu na učenice. Pojavile su se i razlike u dobi s obzirom na osjećaje koji su se javili tijekom čitanja ovog književnog djela. Istraživanjem je potvrđena pretpostavka da će učenici četvrtih razreda htjeti pročitati još djela iste autorice za razliku od učenika osmih razreda. Na koncu, lijepo je istaknuti kako više od 90 % ispitanih učenika voli i priželjkuje sretan kraj.

Za kraj ovog rada potrebno je napomenuti da bi bilo dobro provesti ovo istraživanje na većem uzorku, tj. s više ispitanika kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika s obzirom na dob i spol. Na taj način bi se rezultati mogli generalizirati. Osim toga, moguće je i provođenje longitudinalnog istraživanja, tj. praćenje jedne grupe učenika tijekom osnovne škole te višestruko anketiranje. Također, ne bi bilo loše odvojiti ove dvije grupe ispitanika te kreirati prilagođeni anketni upitnik za svaku grupu. Istraživanje je moguće proširiti dodavanjem i drugih lektirnih naslova.

8. LITERATURA

1. Bakota, L. (2020). *Strategije razumijevanja pri čitanju*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
2. Bistrić, M., i Ivon, K. (2019). 'Teorijski pristupi i recepcijski učinci bajki', *Acta Iadertina*, 16(2), str. 132-146. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/237510> (Datum pristupa: 24.05.2022.)
3. Blažević, I. (2007). 'Motivacijski postupci u nastavi lektire', *Školski vjesnik*, 56(1. - 2.), str. 91-100. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/82649> (Datum pristupa: 14.05.2022.)
4. Brlić-Mažuranić, I. (2001). *Šuma Striborova U: Priče iz davnine*. Zagreb: Znanje.
5. Crnković, M. (1987). *Sto lica priče*. Zagreb: Školska knjiga, str. 7-21, 142-152
6. Čudina-Obradović, M. i Težak, D. (1993). *Priče o dobru, priče o zlu*. Zagreb: Školska knjiga, str. 11-39.
7. Čavar, A. (2017). *Konteksti čitanja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
8. Gabelica, M. i Težak, D. (2017). *Kreativni pristup lektiri*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
9. Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja*. Zagreb: Algoritam.
10. Ivon, K., i Vrcić-Mataija, S. (2016). 'Metafora putovanja u Pričama iz davnine', *Libri et libri*, 5(2), str. 341-356. Preuzeto s: [2017-03-25-Libri et Liberi 5 2 WEB.pdf \(librieti.libri.org\)](https://librieti.libri.org/2017-03-25-Libri-et-Liberi-5-2-WEB.pdf) (Datum pristupa: 29.05.2022.)
11. Jauss, H. R. (1978). *Estetika recepcije*. Beograd: Nolit.
12. Jelčić, D. (1970). Etičke i estetičke dimenzije u djelu Ivane Brlić-Mažuranić. U: *Ivana Brlić-Mažuranić: zbornik radova*. Zagreb: Mladost.
13. Jerkin, C. (2012). 'Lektira našeg doba', *Život i škola*, LVIII(27), str. 113-132. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/84255> (Datum pristupa: 22.05.2022.)
14. Kordigel, M. (1991). Razvoj čitanja, vrste čitanja i tipologija čitalaca, I. dio, *Umjetnost i dijete*, br. 2-3, str. 101-123.
15. Kordigel, M. (1991b). Razvoj čitanja, vrste čitanja i tipologija čitalaca, II. dio, *Umjetnost i dijete*, br. 4, str. 175-193.
16. Krumes Šimunović, I., i Blekić, I. (2013). Prednosti korelacijsko-integracijskoga sustava u pristupu književnom djelu', *Život i škola*, LIX(29), str. 168-187. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/121403> (Datum pristupa: 28.02.2022.)
17. Kuvač-Levačić, K. (2013). Razvoj i vrste čitanja, tipologija čitatelja s obzirom na čitanje "neknjiževnih" tekstova. U: Mićanović, M. *Čitanje za školu i život, IV. simpozij*

- učitelja i nastavnika hrvatskog jezika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje. Preuzeto s: [citanje-1536870009.pdf \(azoo.hr\)](https://citanje-1536870009.pdf) (Datum pristupa: 29.05.2022.)
18. Lekić, N. (2020). 'Emocijski aspekti primjene teorije recepcije', *Kroatologija*, 11(2), str. 49-79. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/251540> (Datum pristupa: 15.05.2022.)
 19. Lučić-Mumlek, K. (2002). *Lektira u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
 20. Majhut, B. (2005). *Pustolov, siročić i dječja družba: hrvatski dječji roman do 1945*. Zagreb: FF press.
 21. Molvarec, L. (2016). 'Predodžbe djece i mladih u Pričama iz davnine Ivane Brlić-Mažuranić', *Libri et libri*, 5(2), str. 323-240. Preuzeto s: [Predodžbe djece i mladih u Pričama iz davnine Ivane Brlić-Mažuranić \(srce.hr\)](https://hrcak.srce.hr/106249) (Datum pristupa: 30.05.2022.)
 22. Musa, Š., Šušić, M, Tokić, M. (2015). *Uvod u metodiku, interpretaciju i recepciju književnosti*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
 23. Nađ, A.O. (2013). 'Kriza čitanja u suvremenoj razrednoj nastavi. *Metodički obzori*, 8 (17), str. 49-58. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/106249> (Datum pristupa 06.06.2022.)
 24. Pandžić, V. (2008). *Recepcija dječje priče*. Split: Redak.
 25. Peti-Stantić, A. (2019). *Čitanjem do (spo)razumijevanja*. Zagreb: Naklada Ljevak.
 26. Rizvanović, N. (2020). *Stvaranje čitatelja*. Zagreb, Sarajevo: Naklada Ljevak.
 27. Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
 28. Skok, J. (1995). *Čudnovate zgode šegrta Hlapića i Priče iz davnine*. Zagreb: Školska knjiga, str. 92-147
 29. Skok, J. (2007). *Književno djelo Ivane Brlić-Mažuranić*. Varaždin: Tonimir.
 30. Solar, M. (1981). *Smrt Sancha Panze*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske, str. 84-120, 174-192.
 31. Solar, M. (2005). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
 32. Stanić, S. i Jelača, L. (2017). Društveni kontekst čitanja i knjige: mišljenja i stavovi učenika. *Školski vjesnik*, 66 (2), str. 180-198. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/187030> (Datum pristupa: 06.06.2022.)
 33. Stevanović, M. (1998). *Metoda recepcije u nastavi*. Tuzla: R & S.
 34. Šamo, R. (2014). *Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
 35. Šicel, M. (1970). Književno djelo Ivane Brlić-Mažuranić. U: *Ivana Brlić-Mažuranić: zbornik radova*. Zagreb: Mladost.
 36. Škopljanac, L. (2014). *Književnost kao prisjećanje*. Zagreb: Naklada Ljevak.

37. Turza-Bogdan, T. i Kovač, N. (2015). Recepcijske posebnosti i individualni doživljaj *Šume Striborove* i *Regoča* Ivane Brlić-Mažuranić u izvannastavnome čitanju. U: "Šegrt Hlapić" *Od čudnovatog do čudesnog*. Zagreb – Slavonski Brod: Hrvatska udruga istraživača dječje književnosti – Ogranak Matice hrvatske Slavonski Brod.
38. Velički, V. (2013). *Pričanje priča – stvaranje priča: povratak izgubljenom govoru*. Zagreb: Alfa.
39. Visinko, K. (2005). *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija*. Zagreb: Školska knjiga.
40. Visinko, K. (2014). *Čitanje – poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
41. Vranjković, Lj. (2011). Lektira u razrednoj nastavi', *Život i škola*, LVII(25), str. 193-205. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/71656> (Datum pristupa: 28.02.2022.).
42. Zima, D. (2001). *Ivana Brlić-Mažuranić*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
43. Zimmermann, S. i Hutchins, C. (2009). *7 ključeva čitanja s razumijevanjem*. Buševac: Ostvarenje.

9. POPIS TABLICA

Tablica 1. Vjerovanje u nestvarne elemente s obzirom na dob	38
Tablica 2. Vjerovanje u nestvarne elemente s obzirom na spol.....	38
Tablica 3. Očekivanja o junacima s obzirom na dob	40
Tablica 4. Očekivanja o junacima s obzirom na spol	41
Tablica 5. Učenički odgovori o Maliku Tintiliniću	42
Tablica 6. Učenički odgovori o postupcima prema snahi-guji	43
Tablica 7. Učenički odgovori o očekivanjima karaktera snahe-guje	44
Tablica 8. Likovi u sadašnjosti	45
Tablica 9. Ja kao lik Šume Striborove	46
Tablica 10. Odgovori učenika o osjećajima koji su se javili tijekom čitanja	48

10. POPIS ILUSTRACIJA

Popis grafikona

Grafikon 1. Osjećaji prema čitanju s obzirom na dob	34
Grafikon 3. Razlozi čitanja lektire s obzirom na dob	35
Grafikon 4. Razlozi čitanja lektire s obzirom na spol.....	36
Grafikon 5. Prijateljevanje s likovima <i>Šume Striborove</i> s obzirom na dob	37
Grafikon 6. Prijateljevanje s likovima <i>Šume Striborove</i> s obzirom na spol	37
Grafikon 7. Poistovjećivanje književnih likova sa stvarnim ljudima s obzirom na dob.....	39
Grafikon 8. Poistovjećivanje književnih likova sa stvarnim ljudima s obzirom na spol.....	40

