

Čitateljska autobiografija

Čarapina, Daniela

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:162:638979>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-27**



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 informacijske znanosti
Diplomski sveučilišni studij Informacijske znanosti



Zadar, 2022.

Sveučilište u Zadru
Odjel za informacijske znanosti
Diplomski sveučilišni studij Informacijske znanosti

Čitateljska autobiografija

Diplomski rad

Student/ica:
Daniela Čarapina

Mentor/ica:
Doc. dr. sc. Drahomira Cupar

Komentor/ica:
Doc. dr. sc. Martina Dragija Ivanović

Zadar, 2022.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Daniela Čarapina**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Čitateljska autobiografija** 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, 31. listopada 2022.

Sažetak

Rad se sastoji od teorijskog i istraživačkog dijela. Teorijski se dio rada odnosi na objašnjenje glavnih pojmova i koncepata. Pismenost predstavlja jednu od glavnih sastavnica rada, s obzirom na to da je njezin preduvjet čitanje putem kojeg se razvijaju čitateljske navike i interesi. Roditelji i drugi odrasli u suradnji s odgojno-obrazovnim ustanovama mogu postaviti dobre temelje za razvoj pismenosti na način da će dijete odmalena usmjeravati prema knjizi. Istraživački se dio rada odnosi na prikaz i analizu metode čitateljske autobiografije studenata, što i predstavlja cilj rada. Svrha je rada stjecanje uvida u razvoj čitateljskih interesa i navika studenata Odjela za informacijske znanosti. Istraživanje se temelji na kvalitativnoj metodi, a ideja je da se ispitanici prisjete svojih najranijih sjećanja na knjigu. Navedeno je primjer narativne metode koja se koristi i u psihologiji.

Doprinos rada predstavljaju dvije nove kategorije koje su formirane prema podacima iz čitateljskih autobiografija. Nove se kategorije mogu koristiti kao nadopuna već postojećem okviru Christine Garbe koja je predstavila osnovnu strukturu čitateljske autobiografije s tri pripadajuće sastavnice. Budući da je samo jedna osoba definirala kategorije teksta unutar istraživanja, moguće su određene predrasude ili neujednačenost u određivanju dijelova teksta određenoj kategoriji, pa navedeno predstavlja ograničenja istraživanja. Istraživanjem se odgovorilo na postavljena istraživačka pitanja, a rezultati daju podatke o čitateljskim navikama ispitanika, kao i njihovim interesima i stavovima prema čitanju.

Ključne riječi: pismenost; čitanje; čitateljska autobiografija; čitateljski interesi; čitateljske navike

Zahvala

U prvom bih se redu željela zahvaliti svojim roditeljima, bratu, sestri i prijateljima na podršci koju su mi pružali tijekom godina studija. Hvala na strpljenju i povjerenju. Hvala svim profesorima i suradnicima s Odjela za informacijske znanosti u Zadru. Posebno zahvaljujem mentoricama, doc. dr. sc. Drahomiri Cupar i doc. dr. sc. Martini Dragiji Ivanović na ukazanom povjerenju, svim savjetima i potpori tijekom pisanja diplomskoga rada.

Sadržaj:

1. Uvod	1
2. Pismenost	3
3. Pamćenje i čitanje od najranije razvojne faze djeteta	8
3.1. Slikovnica	11
3.1.1. Čitatelj i slikovnica	12
3.2. Lektira kao prva obvezna literatura	13
4. Literatura koja se čita u slobodno vrijeme	18
5. Moguće teorijsko određenje termina „Čitateljska autobiografija“	22
6. Zaključak teorijskog dijela	27
7. Istraživanje čitateljskih autobiografija studenata preddiplomskog studija Odjela za informacijske znanosti Sveučilišta u Zadru	29
7.1. Cilj i svrha istraživanja	29
7.2. Istraživačka pitanja	29
7.3. Metodologija	29
7.4. Uzorak	30
7.5. Metodologija i postupak	30
7.6. Rezultati	38
8. Rasprava	49
9. Literatura	52

1. Uvod

Svaki roditelj, kao i neka druga osoba koja čita djetetu te ga uključuje u zajedničko druženje s knjigom, sudjeluje u stvaranju temelja za razvoj rane pismenosti, točnije svega onoga što dijete zna o čitanju prije nego što nauči čitati. Povezivanje slika s onim što odrasla osoba izgovara pri čitanju, pomaže djetetu da se razvija, pa se slikovnice nameću kao logičan izbor u najranijoj razvojnoj fazi. Rano upoznavanje s čitanjem vrlo je važna stavka koja pomaže djetetu da postane ravnopravni član društva u kasnijoj dobi te da ostvari sve svoje ciljeve u skladu s vlastitim potencijalima. U prilog tome idu istraživanja koja su prikazana u poglavlju u kojem se piše o teorijskom određenju čitateljske autobiografije. Primjerice, jedan je ispitanik naveo da iako dolazi iz siromašne obitelji u kojoj se nije čitalo, njegova mu je želja za knjigom i interes prema čitanju pomogao da završi visoke škole te je zbog toga napredovao u tolikoj mjeri da može pomoći svojoj obitelji.

Uz to, likovi i događaji koji su opisani u slikovnicama mogu pomoći djetetu da razvija navike čitanja, a čitanje ima brojne prednosti poput razvoja vokabulara, boljeg pamćenja, razvijanja kritičkog mišljenja. Naposljetku, čitanjem se dolazi do novih informacija i stjecanja znanja.

Razvojem tehnologije i dolaskom novih medija, više nije dovoljno samo znati čitati i pisati, već je potrebna sposobnost snalaženja u različitim alatima i platformama. Zbog toga se mijenja i definicija pismenosti, o čemu se pisalo u sljedećem poglavlju. Opis razvoja čitateljskih interesa i navika, počevši od slikovnica, preko bajki i lektire, pa do literature i čitanja u slobodno vrijeme, u ovom su radu poslužili kao temelj za razumijevanje fenomena čitateljske autobiografije i istraživanja kojim se rad bavi. Svrha je rada zainteresiranim čitateljima približiti i što bolje objasniti do sada rijetko korištenu metodu čitateljske autobiografije u diplomskim radovima. Bilo je potrebno objasniti navedene elemente, s obzirom na to da se čitateljska autobiografija bavi najranijim sjećanjima na knjigu, a kod većine je to upravo slikovnica. Također, u ovom su radu istraženi i stavovi o čitanju u određenim životnim fazama, a istraživanje je pokazalo promjenjivost stavova, kao i moguće uzroke.

Čitateljska autobiografija može odgovoriti i na pitanje čitaju li ispitanici u svoje slobodno vrijeme te koji žanr najviše čitaju. Istraživanja u Hrvatskoj i svijetu pokazuju kako se najviše čita beletristika, ali i da bez obzira na pozitivan stav o čitanju, ispitanici zbog nedostatka

vremena, motivacije ili drugih razloga ne čitaju uvijek u svoje slobodno vrijeme. Istraživanje čitateljskih autobiografija studenata preddiplomskog studija Odjela za informacijske znanosti Sveučilišta u Zadru u okviru ovog diplomskog rada provedeno je sa svrhom uvida u razvoj čitateljskih navika i interesa, a doprinijelo je razvoju postojećeg istraživačkog instrumenta.

2. Pismenost

Budući da se istraživanje temelji na najranijim sjećanjima vezanim uz knjigu kao i čitateljskim navikama koje su bitan element razvoju pismenosti, u prvom su poglavlju navedene definicije i vrste pismenosti.

Rano upoznavanje s čitanjem postavlja dobre temelje za razvoj pismenosti u kasnijoj dobi. Budući da se pojam pismenosti promijenio razvojem tehnologije, danas se govori o više vrsta pismenosti koje su definirane u daljnjem tekstu. U literaturi se posebno ističe funkcionalna pismenost koja se odnosi na sposobnost razumijevanja pročitano g teksta, kritičko vrednovanje teksta i primjenu pročitano g u svakodnevnom životu (Stričević 2006, 1). UNESCO (1978) funkcionalno pismenu osobu definira kao osobu koja može sudjelovati u aktivnostima grupe ili zajednice čiji je preduvjet pismenost, kako bi one mogle djelovati na pravi način. To uključuje i sposobnost pojedinca da čitanje, pisanje i računanje koristi za vlastiti rast i razvoj (prema Dijanošić 2009, 29). Roditelji i/ili drugi odrasli, koji djeci čitaju od njihove najranije dobi i uvode ga u svijet knjige, postavljaju dobre temelje za razvoj rane pismenosti. To se odnosi na ono što djeca znaju o čitanju i pisanju prije nego što započnu sa samostalnim čitanjem i pisanjem. Odgovor na pitanje zašto je važno čitati djetetu (Stričević 2006, 1) od njegova rođenja leži u tome da dijete od trenutka kada počne povezivati glas odrasle osobe, tom glasu pridaje određeno značenje te se na taj način formiraju predčitalačke vještine koje su potrebne za uspješno školovanje. Čudina-Obradović (1995) ističe četiri predčitalačke vještine: funkcija i svrha pisanog jezika, pojmovi o tehničkim i dogovornim karakteristikama pisma, svijest o uporabi glasovne strukture riječi u čitanju i grafofoničko značenje. Funkcija i svrha pisanog jezika vještina je koja se javlja onog trenutka kada dijete počne prepoznavati da osobe u njegovoj okolini čitaju i pišu, obično u razdoblju između druge i treće godine života. U razdoblju od četvrte do pete godine javlja se druga predčitalačka vještina, a odnosi se na izgradnju raznolikih pojmova, primjerice razlikovanje slova. Svijest o uporabi glasovne strukture riječi u čitanju kao predčitalačka se vještina nastavlja u petoj i šestoj godini života kada dijete jasnije uočava glasovne strukture riječi. U razdoblju između šeste i sedme godine, a moguće je i ranije, javlja se posljednja navedena predčitalačka vještina, grafofoničko značenje. U ovoj je fazi dijete spremno za usvajanje čitanja jer počinje shvaćati vezu između glasa i slova (prema Mendeš 2009, 124-125). Osim predčitalačkih vještina, Čudina-Obradović (2000) smatra da su za razvoj čitanja jednako važne i čitalačke vještine koje se odnose na „razvijanje govora, upoznavanje sa značenjem pisma i teksta, prijenos govora u pisani tekst, uvježbavanje orijentacije u tekstu i upoznavanje

s pismom, razvijanje glasovne osjetljivosti, primjenu abecednog načela, razvijanje pisanja i postizanje glatkog čitanja s razumijevanjem” (prema Mendeš 2009, 125).

UNESCO definira pismenost kao „vještinu prepoznavanja, razumijevanja, interpretiranja, stvaranja, prenošenja, vrednovanja i korištenja tiskanih i pisanih materijala u različitim kontekstima“ (Farmer i Stričević 2012, 7). Pismenu osobu, u najužem smislu, UNESCO definira kao osobu koja može s razumijevanjem pročitati i napisati kratku i jednostavnu izjavu o svom životu (IFLA, 2007). Navedene vještine omogućuju kontinuirano učenje koje osobama pruža mogućnost razvijanja znanja i potencijala kako bi ostvarili svoje ciljeve, kao i ravnopravno sudjelovanje u lokalnoj zajednici i širem društvu.

Uz to, UNESCO donosi i „četiri različita tumačenja pismenosti, a to su:

- pismenost kao nezavisni skup vještina
- pismenost u primjeni, praksi i kontekstu
- pismenost kao proces učenja
- pismenost kao tekst” (Farmer i Stričević 2012, 7).

Pismenost se u najužem smislu definira kao sposobnost čitanja i pisanja (Leksikografski zavod Miroslav Krleža), ali pojavom informacijskih i komunikacijskih tehnologija, mijenja svoj opseg. Novi mediji nude više različitih mogućnosti, pa, samim time, zahtijevaju drugačije kompetencije od čitatelja, stoga se razvijaju pojmovi poput transpismenosti, multimodalne pismenosti i multipismenosti.

Transpismenost se odnosi na sposobnost čitanja i pisanja, ali i interakcije putem različitih platformi, alata i medija, dok je sinteza višestrukih načina komunikacije karakteristična za multimodalnu pismenost. Sean Cordes (2009, 3) multimodalnu pismenost naziva još i vizualnom, digitalnom, medijskom i višestrukom pismenosti koja često sadrži nova ili višestruka značenja. Takva pismenost jednim dijelom zahtijeva novi senzibilitet koji promiče vlastitu odgovornost za stjecanje i korištenje znanja koje je fleksibilno, istraživačko i etično. Multipismenost (Jelušić i Stričević, 11) označava sklop različitih pismenosti koje su potrebne za funkcioniranje u dinamičnoj okolini i raznovrsnim kontekstima.

Međunarodna anketa o pismenosti odraslih, koja je provedena između 1994. i 1996. godine, uspoređivala je razine pismenosti odraslih u dvanaest razvijenih zemalja. Ova studija promatra koncept pismenosti, odnosno nepismenosti, na način da tumači kako odrasle osobe koriste pisane informacije za funkcioniranje u društvu. Kao rezultat toga formirale su se „tri domene pismenosti:

- prozna pismenost – odnosi se na sposobnost razumijevanja i korištenja tekstualnih informacija
- pismenost dokumenata kao sposobnost lociranja i korištenja informacija u različitim formatima (npr. molbe za posao, karte, tablice itd.) i
- kvantitativna pismenost kao sposobnost primjene aritmetičkih operacija” (IFLA 2017).

Istraživanje, koje su proveli Međunarodni savez knjižničarskih društava i ustanova (International Federation of Library Associations and Institutions – IFLA), Međunarodna čitateljska udruga (International Reading Association – IRA) i Centar za primijenjenu lingvistiku SAD-a (U.S. Center for Applied Linguistics – CAL), prikazalo je nekoliko čimbenika pismenosti koji su usko povezani. Prvi je čimbenik okolina koja podržava primjenu pismenosti u praksi i potiče na čitanje i pisanje, kao i na razvoj vještina koje su potrebne za čitanje, pisanje i uporabu informacija u svakodnevnom životu. Uz osobnu motivaciju, potrebna je podrška i poticaj za prakticiranje stečenih vještina pismenosti i izvan formalnog kurikuluma, što uključuje posao, obitelj, institucije i samu zajednicu. Ulaganje u razvoj politika, pozitivno vrednovanje institucija i njihovih aktivnosti koje se bave ovom tematikom te poučavanje i izrada odgovarajućih materijala svakako će pozitivno utjecati na razvoj pismenosti (Farmer i Stričević 2012, 7). Schiefele i sur. (2012, 429) razlikuju trenutnu motivaciju od uobičajene motivacije za čitanjem. Primjer trenutne motivacije za čitanjem bio bi pojedinac koji u određenom trenutku ima želju pročitati određeni tekst. Međutim, u situaciji u kojoj pojedinac pokazuje ponovnu želju za čitanjem, prepoznaje se određena količina uobičajene motivacije za čitanjem.

U IFLA-inom istraživanju, koje je prethodno navedeno, naznačeno je „devet čimbenika koji su potrebni za razvoj i poticanje pismenosti, a to su:

- pristup čitateljskim materijalima
- važnost osobnog posjedovanja knjiga
- alternativne organizacije koje knjigama opskrbljuju osobe koje si ih ne mogu priuštiti
- nacionalna strategija čitanja
- materijali za zagovaranje pismenosti djece i odraslih
- obrazovni modeli i materijali za opismenjivanje i podučavanje čitanja
- suradnja između organizacija i programa
- važnost koja se pisanoj riječi pridaje u suvremenom društvu
- promocija kulture pismenosti na državnoj razini” (Farmer i Stričević 2012, 7).

Čitanje je jedan od glavnih elemenata razvoja pismenosti, stoga Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (Organization for Economic Co-operation and Development – OECD) rabi pojam čitalačke pismenosti, a osoba koja posjeduje čitalačku pismenost spremna je razumjeti, koristiti i razmišljati o pročitanim tekstovima sa svrhom razvoja znanja i potencijala te sudjelovanja u društvu i postizanja vlastitih ciljeva (Farmer i Stričević 2012, 7). Nacionalni kurikulum također govori o čitalačkoj pismenosti, a definira je kao sposobnost razumijevanja, tumačenja i vrednovanja tekstova koji mogu biti različitog sadržaja i strukture, ali i njihovu uporabu i kritičko promišljanje u svrhu osobnog razvoja, usvajanja znanja i formiranje stavova te pripremu za cjeloživotno učenje (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017).

„U okviru čitalačke pismenosti usvaja se nekoliko elemenata, a to su:

- radoznalost i zainteresiranost kao preduvjet za čitanje i pisanje u osobne, obrazovne, javne i profesionalne svrhe
- strategija čitanja i pisanja radi razumijevanja teksta, aktivacije prethodnog znanja i uspješnog učenja
- sposobnosti dubinskog čitanja obavijesnih i književnih tekstova, tj. analize i interpretacije teksta te razumijevanja konteksta i značenjskih slojeva
- različiti načini izražavanja te asocijativni i strategijski oblici mišljenja: kritičko mišljenje, kreativnost i inovativnost, rješavanje problema i donošenje odluka
- sposobnosti praktične i istraživačke primjene informacija dobivenih iz tekstova” (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017).

Čitanje ima važnu ulogu, ponajprije u osobnom, pa onda društvenom, gospodarskom i građanskom životu. Omogućuje učenje o drugim ljudima, povijesti, znanosti, matematike i brojnih drugih predmeta koji se moraju savladati u školi. Prema Potkonjaku i Šimleši (1989) čitati znači „raspoznavati slova (grafeme) u pisanoj ili tiskanoj riječi (izgovarajući ili ne izgovarajući ih), prelaziti očima ono što je napisano ili tiskano, primati informacije/poruke iz teksta, razumijevati poruke teksta, doživljavati poruke teksta, znakove pisanog jezika prenositi u slušne znakove, odnosno u znakove govorenog jezika“ (prema Mendeš 2009, 118). Nadalje, dva su pravca u kojima se proces čitanja može promatrati. Prvi se pravac odnosi na čitanje kao vještinu, pa je u tom slučaju čitanje rezultat učinkovitog vježbanja i učenja. Drugi pravac čitanje promatra kao sposobnost, a podrazumijeva interpretativno čitanje koje rezultira prethodno savladanim razinama čitanja (Mendeš 2009, 118). U okviru psihologije čitanje se odnosi na primanje, preradbu i obradu pisanih informacija te se tumači

kao spoznajni proces u kojem osoba stječe svoje spoznajne i recepcijske osobitosti. Dvije su odrednice takvog procesa – dekodiranje i razumijevanje. Vještina identifikacije glasovne strukture riječi, kao i njihovog značenja, odnosi se na dekodiranje, dok se razumijevanje opisuje kao rezultat pomno razrađenih pročitanih informacija koje su aktualizirane iz dugoročnog pamćenja (Mendeš 2009, 119). Najjednostavnije, čitanje je osnovni korak koji vodi do usvajanja znanja, razvijanja vještina i navika pojedinca.

Prema Međunarodnom udruženju za opismenjavanje (International Reading Association), adolescenti koji ulaze u svijet odraslih u 21. stoljeću čitat će i pisati više nego u bilo koje drugo vrijeme u ljudskoj povijesti te će im biti potrebne napredne razine pismenosti pri obavljanju poslova, vođenja kućanstva, ali i svog osobnog života. Sposobnost čitanja može biti presudna u snalaženju s velikom količinom informacija, kao i u osobnom razvoju (Clark i Rumbold 2006, 5). Čitanje svojom voljom, predviđajući zadovoljstvo, ili čitanje na tuđi zahtjev koje se nastavlja svojevrijem, naziva se čitanje iz zadovoljstva. Materijali koji su uključeni odabrani su po vlastitom nahođenju, kao i vrijeme i mjesto čitanja. Istraživanje koje je proveo OECD pokazalo je da je uživanje u čitanju važnije za obrazovni uspjeh djece nego socioekonomski status njihove obitelji (Clark i Rumbold 2006, 6).

Čitanje ostavlja tragove u našem mozgu, a čitanje od najranije razvojne faze svakako ima pozitivne učinke na njegov razvoj. Jedan je od važnijih učinaka čitanja razvoj pismenosti koja je preduvjet za vlastiti napredak i ostvarenje punog potencijala pojedinca. Odrasle osobe, koje usmjeravaju dijete na čitanje, stvaraju temelje za razvoj vještina pismenosti koje će djetetu olakšati proces cjeloživotnog učenja. Osim okoline u kojoj dijete odrasta, unutarnje motivacije koju posjeduje, važno ga je usmjeravati i poticati na čitanje i pisanje, ali i ulagati u politike i ustanove koje se bave ovim temama. Imajući u vidu važnost navedenih čimbenika koje IFLA donosi, te suradnjom odgojno-obrazovnih ustanova s roditeljima i drugim odraslim osobama s kojima dijete odrasta, može se očekivati pozitivan ishod u razvoju navika čitanja od najranije razvojne faze. Sljedeće se poglavlje bavi povezanošću čitanja i pamćenja, stavovima različitih autora te važnošću bavljenja ovim pitanjima.

3. Pamćenje i čitanje od najranije razvojne faze djeteta

Budući da se istraživanje provedeno za potrebe diplomskog rada bavi najranijim sjećanjima na knjigu, u nastavku teksta pokušalo se odgovoriti na pitanje kako izazvati/potaknuti čitateljeva sjećanja. Za početak je potrebno definirati pojam pamćenja na temelju teorija nekoliko autora. Wolf pravi razliku između radnog i dugoročnog pamćenja, a slično govori i Manfred Spitzer. Radno pamćenje odnosi se na ono što je upravo pročitano, dok se dugoročno pamćenje veže uz znanje koje je pohranjeno ranije (Wolf 2019, 49). Krajem osamdesetih William James govorio je o primarnom i sekundarnom pamćenju. Sekundarno se oslanja na definiciju dugoročnog pamćenja, a primarno se odnosilo na razdoblje u kojem osoba može zadržati informacije na razini svijesti (prema Rončević Zubković 2010, 1).

Wolf govori o tome kako se čitateljski ciklus sastoji od pet prstenova, a fokus je na lijevoj polutki mozga. Unutar velikih prstenova nalaze se područja u kojima se nalaze vid, jezik i spoznaja te svaki od njih predstavlja originalan dio koji se povezuje u novi čitateljski sklop. Prvi, manji prsten, zadužen je za motoričke funkcije, ali je povezan i sa spoznajom. Drugi je prsten povezan s jezikom i spoznajom, u kojem se nalazi „kutija“ koja je na neki način povezana s osobnim izvršnim centrom mozga te se u njemu generiraju različiti oblici pozornosti, pamćenja i hipoteze (Wolf 2019, 32-33). Spitzer govori o hipokampusu koji je bitan za funkciju mozga u cjelini jer ne pohranjuje samo umrežena mjesta, nego i ona mjesta u kori velikog mozga u kojem su kodirane određene osobine ili značajke. Osim toga, hipokampus je zaslužan za povezivanje stvari i od mnogostrukih podražaja u kori velikog mozga formira događaje, doživljava kao i dugoročne sadržaje pamćenja (Spitzer 2018, 35). Jednostavnije, sve što doživimo, osjećamo ili mislimo ostavlja tragove u našem mozgu (Spitzer 2018, 50), što se naziva pamćenjem. Nekoliko je modela koji su nastali šezdesetih godina prošlog stoljeća, a bave se tematikom pamćenja. Atkinson i Shiffrin (1968) u svom modelu, koji je jedan od popularnijih, govore da obrada informacija započinje paralelnim prolazom kroz niz senzornih registara. Nakon toga informacije prelaze u kratkoročno skladište koje predstavlja svojevrsnu pretkomoru za dugoročno i u njemu se privremeno zadržavaju. Uz pomoć kontrolnih procesa, od kojih je najvažniji ponavljanje, informacije dolaze do dugoročnog skladišta (prema Rončević Zubković 2010, 3). Sedamdesetih godina Baddeley i Hitch provode istraživanje s ciljem otkrivanja funkcije koju obavlja kratkoročno pamćenje. Preciznije, zanima ih može li ono vršiti zahtjevnije zadatke, poput razumijevanja, ili je zaduženo samo za privremenu pohranu. Ispitanici su dobili zadatak u kojem su pokušali zapamtiti nizove brojeva, a u isto su vrijeme radili na rješavanju zadataka, poput

razumijevanja teksta za koje se pretpostavljalo da ovisi o radnom pamćenju. Budući da je kapacitet kratkoročnog pamćenja bio opterećen, rezultati su istraživanja pokazali da se smanjila uspješnost zapamćenih brojeva. Navedeno je autore navelo na pretpostavku da zadatak „upamćivanja niza brojeva ne opterećuje isti sustav kao složeniji zadatci učenja i rasuđivanja“ (prema Rončević Zubković 2010, 4), pa su smatrali kako teoriju o jedinstvenom sustavu kratkoročnog pamćenja treba napustiti. S druge strane, Cowan ističe važnost dugoročnog pamćenja i donosi prijedlog o modelu u kojem se radno pamćenje objašnjava kao složeni konstrukt, a obuhvaća sve informacije koje su dostupne u vremenu u kojem se izvodi zadatak. Dakle, uključeni su elementi pamćenja koji su u fokusu pažnje, kao i oni koji nisu, ali su privremeno aktivirani te neaktivni elementi dugoročnog pamćenja. U literaturi je navedena teza objašnjena na sljedeći način: „Ispitanici imaju zadatak prikupljanja informacija iz svih dostupnih izvora.“ Dok količina informacija ne popuni kapacitet fokusa, one se zadržavaju u fokusu pažnje. Kada se kapacitet fokusa popuni, dodatne su informacije i dalje aktivne, ali su izvan fokusa“ (prema Rončević Zubković 2010, 7).

Maurice Halbwachs je bio francuski filozof i sociolog, a razvio je koncept kolektivnog pamćenja. Škopljanac u svom radu govori o tome kako Maurice ne pravi veliku razliku između pojedinačnog i kolektivnog pamćenja, već smatra kako se međusobno isprepliću i oslanjaju jedno na drugo. To je potkrijepio primjerom kako na njegova sjećanja utječu drugi, odnosno, pamćenje drugih pomaže njegovu (Škopljanac, 108). Pojednostavljeno, priče drugih ljudi iz njegove okoline potaknu osobne doživljaje i sjećanja. U svojoj knjizi „*Književnost kao prisjećanje*“ Škopljanac navodi da se Halbwachs tijekom prve polovice prošloga stoljeća bavio tematikom pamćenja, na način da je analizirao u kolikoj mjeri „pamćenje pojedinca ovisi o sjećanju grupe ili kolektiva unutar kojeg pojedinac pamti“ (Škopljanac 2014, 40).

Prema literaturi, discipline u kojima se proučava pamćenje i one discipline koje se bave proučavanjem književnosti poveznicu nalaze u tome da formiraju tri aspekta istraživanja fenomena pamćenja. Ta tri aspekta su:

- a) „kodiranje – upamćivanje
- b) pohrana – pamćenje
- c) prizivanje – prisjećanje“ (Škopljanac 2014, 39).

Književnost to radi na način da stavlja u odnos autora, tekst i čitatelja (Škopljanac 2014, 39). Nadalje, discipline u kojima se proučava književnost i one u kojima se proučava pamćenje, naslanjaju se jedna na drugu tako što se „pisanje koristi kao metafora sjećanja“. U ovom se slučaju pamćenje promatra kao primarni predmet (Škopljanac 2014, 39). Citirana se

teza može promatrati i drugačijim redoslijedom, na način da pisanje postaje primarno, a pamćenje sekundarno. U tom se slučaju govori o procesu koji zahtijeva da se „pisanjem kodira značenje i smisao, pohranjujući ih tako u tekst iz kojega čitatelj zatim, prisjećajući se, (re)konstruira izvorno sjećanje“ (Škopljanac 2014, 39). Može se očekivati da čitatelj neće uvijek jednako jasno zapamtiti pročitano djelo, ali ga, najčešće, može rekonstruirati u glavnim crtama, a od pomoći može biti podsjećanje na zaboravljene detalje. U procesu rekonstrukcije podatci, kojima se pristupa u umu, mijenjaju se prema kontekstu koji se traži (Škopljanac 2014, 42). Kako bi se definiralo autobiografsko pamćenje, ukratko će se spomenuti dvije vrste pamćenja. U literaturi Endel Tulving razlikuje više vrsta pamćenja od kojih je bitno navesti epizodno i semantičko pamćenje (prema Škopljanac 2014, 52). Epizodno pamćenje odnosi se na pohranu okolnosti u kojima je pojedinac sudjelovao, dok se semantičko odnosi na one okolnosti u kojima pojedinac nije sudjelovao. Škopljanac (2014, 52) objašnjava da svaki tekst koji se pročita spada u autobiografsko pamćenje unutar kojeg se mogu pojaviti razlike. Te se razlike odnose na ranije prikazana sjećanja. Dakle, čitatelj se može sjetiti podatka iz djela, što se odnosi na semantičko pamćenje, ali se može i sjetiti okolnosti u kojima je djelo čitao, a to pripada epizodnom pamćenju. Naravno, može se dogoditi i preklapanje semantičkog i epizodnog pamćenja.

U dječjem se mozgu prije razvoja spoznaje formiraju mreže koje služe kao podloga osjetilnom poimanju svijeta. Amigdala je uključena u emocionalne vidove pamćenja i stvara svoje neuralne mreže prije nego što se formiraju mreže hipokampusa koji služi za pohranjivanje memorije. Wolf ističe važnost čitanja djeci zbog činjenice da je mozak vrlo aktivan kada uči nešto novo. Kada roditelj ili druga odrasla osoba polako i s namjerom čita djetetu, u zajedničkoj interakciji, koja uključuje dijeljenu pozornost, uče o riječima, rečenicama i kontekstima. Dječji neurolozi, J. Hutton, S. Hollad i kolege proveli su istraživanje oslikavanjem mozga u kojem su imali pogled na aktivaciju jezičnih mreža djece kojima su majke čitale. Navedena je istraživačka skupina (prema Wolf 2019, 141-142) pokazala značajnu aktivaciju mozga djeteta koje sluša priču i ima iskustvo zajedničkog doživljaja onoga što se u priči događa. Čitanje u ranoj razvojnoj fazi vrlo je važno za razvoj čitateljskih sposobnosti u kasnijoj dobi, jer jedino čitanjem djeca mogu naučiti kako funkcioniraju riječi. Uz to, priče iz djetinjstva predstavljaju neizostavan temelj pomoću kojeg djeca uče o perspektivama drugih ljudi ili životinja, na mjestima koja su im nepoznata ili daleka (Wolf 2019, 150). Spitzer se također zalaže za rano čitanje djeci jer mozak promatra kao mišić koji raste i jača sve dok je aktivan, a s druge strane, zamire ako se ne koristi

(Spitzer 2018, 36). Jednostavan sadržaj i ilustracije prvi su odabir odrasle osobe koja želi upoznati dijete sa svijetom knjige, pa je u nastavku dan kratki prikaz osnovnih značajki slikovnica za razvoj djeteta.

3.1. Slikovnica

Slikovnica je prva knjiga s kojom se dijete susreće. Od najranije životne dobi dijete pokazuje interes za sliku pomoću koje može povezati različite predmete iz svoje okoline. Psiholozi smatraju da dijete već od druge godine pokazuje interes za slikovnicu, a u tom se razdoblju preporučuju slikovnice koje zadovoljavaju kriterije likovne vrijednosti, dok se starijem djetetu nudi cjelina slike i teksta (Vranjković 2011, 194). Budući da je o slikovnici riječ i u istraživanju, jer se pretpostavlja kako je ona prvo i najranije sjećanje na knjigu, piše se o njenom razvoju u Hrvatskoj te navode razmišljanja suvremenih teoretičara o ovom žanru.

Slikovnica se po svojoj definiciji razlikuje od ilustrirane knjige, a pripada umjetničkom djelu koje govori dvostrukim jezikom – tekstom i slikom. U ovom žanru ilustracija ima ravnopravnu ulogu s tekstom, a vrlo često zauzima i glavnu ulogu, pa uopće nije popraćena istim. Smatra se kako je slika informacija koja je obilnija od teksta, pa se u nekim slučajevima pisani trag izostavi. Suvremeni teoretičari za slikovnicu navode kako je ona djelo koje se nalazi na sjecištu verbalnih i vizualnih umjetnosti, te ju nazivaju „dvojnim diskurzivnim žanrom“ (Zalar 2014, 501). Iz ove je definicije vidljivo kako se radi o kombinaciji slike i teksta i njihovoj međusobnoj povezanosti, a u daljnjem je tekstu ukratko objašnjen način razvoja slikovnice u Hrvatskoj.

Dakle, prve se slikovnice u Hrvatskoj javljaju polovicom devetnaestog stoljeća. One nastaju suradnjom hrvatskih i inozemnih autora, na način da su autori tekstova bili hrvatski autori, a za ilustraciju su odgovorni inozemni autori. Ono što je zanimljivo kod nastanka slikovnice jest to da se prije svega tekstualizirala slika. Većina bi pomislila kako je prvo nastao tekst pa se u skladu s tekstom radila ilustracija, no zapravo je redosljed suprotan (Zalar 2014, 503). Ilustracija koja je nastala za potrebe slikovnice bila je temelj koji je gradio tekst te iz toga možemo utvrditi već spomenuto – slika je informacija koja je bogatija i daje čitatelju mogućnost maštanja i individualnih zaključaka. Do jakog je razvoja slikovnice u Hrvatskoj došlo uključivanjem samostalne Hrvatske u Međunarodno vijeće za dječju knjigu – International Board on Books for Young People (IBBY) nakon završetka Domovinskog rata. Kada je riječ o promociji hrvatske dječje knjige, i u inozemstvu i na sajmovima dječje knjige poput onih u Bratislavi i Bologni i na međunarodnim izložbama, ona je postajala sve jača i sve se više širila (Zalar 2014, 505). Način čitanja slikovnice razlikuje se od načina čitanja

drugih djela, kao i čitateljev odnos prema slikovnici, a upravo je tome posvećeno sljedeće potpoglavlje.

3.1.1. Čitatelj i slikovnica

Naša najistaknutija suvremena teoretičarka slikovnice Smiljana Narančić-Kovač govori o tome kako slikovnica kao umjetničko djelo uključuje postignuća verbalnih i vizualnih umjetnosti. Smatra da slikovnica i druga djela, poput romana ili zbirke poezije, ne posreduju umjetnost na isti način te da je „cjelokupni dizajn slikovnice u igri posredovanja značenja“ (Zalar 2014, 506). Može se zaključiti kako se i čitanje, pa i gledanje slikovnice, razlikuje od čitanja romana ili zbirke poezije. Kada je riječ o čitanju slikovnice, navedena teoretičarka ističe kako čitanje postaje interaktivan proces, a čitatelj poprima ulogu sudionika u stvaranju različitih značenja slikovnice. Kako bi čitatelj mogao formirati značenje slikovnice na individualan način, potrebno je istu slikovnicu pročitati više puta. Proces ponovnog čitanja ne mora nužno ići istim redom, a svaki će dio slikovnice iznjedriti nova značenja. Zanimljivo je to da je čitateljska zadaća zahtjevnija kada je riječ o slikovnici jer se radi o interpretaciji slike i teksta, ali i onoga što se događa u glavi čitatelja prilikom čitanja. S obzirom na napredak tehnologije, mijenjaju se i sposobnosti čitatelja, pa danas i djeca i njihovi odrasli imaju visoka očekivanja od slikovnice. To se može vidjeti i po razvoju trodimenzionalne slikovnice, vizualnih detalja koji zajedno s tekстом čine jednu cjelinu, a slikovnica kao žanr pruža mnogo mogućnosti za razvoj mašte i efekt iznenađenja, što je djeci u najranijoj dobi svakako zanimljivo (Zalar 2014, 507).

Jasno je da u kasnijoj dobi dijete razvija druge interese, a rastom želje za upoznavanjem okoline, stvara se potreba za drukčijim temama težim štivom od slikovnice.

Razdoblje od četvrte do sedme godine života u literaturi se naziva razdobljem bajke jer dijete pokazuje veću zainteresiranost za bajku. Polazak u školu, odnosno razdoblje nakon sedme godine, početak je zanimanja za realističnu priču ili pripovijetke s temama iz dječjeg života ili o životinjama, kao i fantastične priče (Vranjković 2011, 194). Uz slikovnice, veliku ulogu imaju i bajke koje su prvi doticaj djeteta s književnosti. Bajke su usmene ili pisane kraće vrste, pučke ili umjetničke, čija je radnja čvrsto strukturirana. Likovi u bajkama prepoznatljivi su po tome što su izmišljeni, poput vila, divova, patuljaka, vještica i slično. Prostor u kojem se radnja bajke odvija usklađen je s likovima, a riječ je o šumama, dvorištima, kolibama ili dvorcima. U svijetu su najpoznatije bajke braće Grimm, kao i one Hansa Christiana Andersena i Oscara Wildea, a u Hrvatskoj je najpoznatija dječja spisateljica Ivana Brlić-Mažuranić (Leksikografski zavod Miroslav Krleža). Porukama prenose pozitivne

vrijednosti, a uz pomoć likova i samog sadržaja potiču na maštanje i upoznavanje s istinskim vrijednostima, kao što su prijateljstvo, hrabrost i odanost. Djeca su sklona poistovjećivanju s likovima, a putem likova iz bajki uče pokazivati svoje želje, očekivanja ili strahove (Vranjković 2011, 194). Iako nije poznato odakle junaci crpe inspiraciju, njihova mogućnost svladavanja prepreka može pomoći djetetu da shvati kako je moguće pronaći rješenja, ali i steći sigurnost u vlastitu osobnost.

Ulaskom u sustav obrazovanja, djeca se upoznaju s obveznom lektirnom građom, o čijoj se definiciji, namjeni, ali i mogućim problemima piše u nastavku.

3.2. Lektira kao prva obvezna literatura

Ovo se poglavlje bavi lektirnom kao obveznim štivom, s obzirom na to da se pretpostavljalo kako će se i u istraživanju pojaviti odgovori koji su usko vezani uz obveznu lektiru, kao i reakcije i sjećanja na istu. Lektira se u širem smislu definira kao „ono što se čita“ (Leksikografski zavod Miroslav Krleža), a ono što čini školsku lektiru obvezno je i dopunsko štivo iz književnosti i drugih nastavnih predmeta. Popis djela namijenjenih lektiri prilagođen je godinama učenika i posebno se kreira za svaki razred. Njena je svrha usko povezana s ciljem hrvatskoga jezika i književnosti, a to je pripremanje učenika za jezičnu komunikaciju koja će im pružiti uvjete za razumijevanje sadržaja svih nastavnih predmeta, kao i uključivanje u cjeloživotno učenje (MZOŠ, 2006). U procesu učenja hrvatskog jezika učenici grade temelje čitalačke, medijske, informacijske i međukulturne pismenosti, a sve navedeno preduvjet je za osobni razvoj, školski uspjeh, cjeloživotno učenje i kritički odnos prema okolini. Kako se i u literaturi spominje, vrlo je važno potaknuti unutarnju motivaciju kod učenika kako bi oni razvijali svoje čitateljske interese i izvan aktivnosti redovne nastave. Odabir bi lektire trebao biti u skladu s mogućnostima učenika, a učitelj bi trebao biti spreman na prilagodbu nastave u književnosti kojoj je cilj potaknuti učenike i pobuditi njihov interes za čitanje, a samim time i razvoj kulture čitanja te u tom kontekstu školska lektira nalazi svoje mjesto. Naslovi lektirne građe odabiru se prema tematskoj i žanrovskoj raznolikosti te doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika. (Lazarich i Čančar 2020, 154.)

Prema Rosandić (1988), u prvom razredu osnovne škole postavlja se od šest do osam tematskih cjelina, među kojima se mogu naći teme poput doma i obitelji, putovanja ili uzbudljivih događaja, a svaki idući razred zahtjeva daljnje širenje tematskih krugova. Žanrovska raznolikost, kako i sam pojam govori, odnosi se na šarolikost književnih vrsta iz svih književnih rodova (prema Jurdana, Kadum i Lovreković 2021, 78). Gabelica i Težak (2017) donose svojih šest kriterija za odabir lektirnog djela, a to su: kriterij

književnoumjetničke vrijednosti djela, kriterij prilagodbe pristupa književnom djelu prema doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika, kriterij povezanosti sa školskim programom, kriterij raznolikosti, kriterij učeničkog ukusa i kriterij dostupnosti knjige (prema Jurdana, Kadum i Lovreković 2021, 79). Cijela ideja prijedloga kriterija za odabir lektirnog djela leži u tome da se učeniku približi samo lektirno djelo na način da se obrati pažnja i na umjetnički dio književnog teksta koje će pobuditi interes kod djece. Osim toga, autori naglašavaju i važnost različitih aktivnosti koje osmišljavaju učitelji, a s ciljem da se pomogne učenicima u interpretaciji djela. Prema navedenim kriterijima motivacija se može potaknuti na način da izbor književnih oblika u okviru lektirnog popisa bude raznolik i povezan s ostalim nastavnim predmetima, ali i da učenici imaju mogućnost izbora barem jednog lektirnog naslova tijekom školske godine. Školska knjižnica također ima svoju ulogu u procesu izgradnje navika čitanja kod djece, pa je opremljenost knjigama vrlo bitna. Ako određenog lektirnog naslova nema u dovoljnom broju primjeraka, autori predlažu zajedničko čitanje u prostorijama školske knjižnice, odnosno čitanje naglas.

Jurdana, Kadum i Lovreković (2021) proveli su istraživanje čiji je cilj bio utvrditi po kojim bi kriterijima učitelji razredne nastave birali lektirne naslove, zastupljenost naslova u školskoj knjižnici te moguće prijedloge o tome kako potaknuti učenike na čitanje. Istraživanje je provedeno putem anonimnog anketnog upitnika u kojem je sudjelovalo ukupno 202 učitelja razredne nastave. Rezultati su pokazali da najveći broj ispitanika, ukupno 42,6 %, smatra da je *Nastavni plan i program za osnovnu školu* najbitniji pri odabiru lektirnog naslova, dok 31,2 % njih bira sadržaj djela, a najmanji postotak, njih 21,8 %, gleda interese učenika. Kada je riječ o održavanju lektirnog sata u prostorijama knjižnice, samo 1,2 % ispitanika odgovorilo je da lektirni sat premjeste u knjižnicu pet i više puta tijekom jedne školske godine. Najveći postotak, 50 % ispitanika, odgovorio je da jednom ili dva puta drže sat lektire u knjižnici, a njih 31,7 % to nikada ne radi. Prema rezultatima istraživanja zaključeno je da na odabir lektirnog naslova najviše utječe zastupljenost knjiga u školskoj knjižnici, te *Nastavni plan i program za osnovnu školu* kao i osobne preferencije učitelja. Iako se predlaže promjena popisa lektire tijekom godina, istraživanje je pokazalo da učitelji isti popis koriste tijekom više generacija. Kada je riječ o načinima poticanja na čitanje, ispitanici predlažu različite aktivnosti koje bi bile zanimljive djeci, poput radionica, čitateljskih proslava, prezentacija o omiljenim knjigama, a u sve se mogu uključiti i roditelji, knjižničari i učitelji (Jurdana, Kadum i Lovreković 2021, 80-86).

Sat lektire razlikuje se od ostalih iz razloga što se radi o čitanju i pisanju bilješki izvan prostorija učionice. Koncept lektirnog sata napravljen je tako da učenici samostalno interpretiraju pročitani tekst, odgovaraju na pitanja ili imaju izlaganje pri čemu se služe bilješkama koje su također samostalno pisali tijekom čitanja lektire te na taj način postaju sudionici procesa nastave (Lazzarich i Čančar 2020, 152). Iz navedenog se može vidjeti na koji način učenici uče razvijati kritičko mišljenje o pročitanoj tekstu, zauzeti određene stavove, ali i proširiti svoje znanje, što predstavlja podlogu razvoju pismenosti o kojoj je bila riječ u prethodnim poglavljima. Neki od ishoda (MZO, 2019) pročitanoj djela mogu biti snalaženje učenika unutar teksta, povezivanje događaja s vlastitim iskustvima, izražavanje vlastitog mišljenja o događajima ili postupcima likova, jasno izražavanje razloga o tome je li mu se djelo svidjelo ili nije. Mnogo je pozitivnih učinaka koje lektira pruža, primjerice, stvaranje navika i interes za čitanjem, obogaćuje se vokabular, razvija se samostalno služenje knjigom, pa se na kraju oblikuje i kriterij osobne preferencije i pristupa knjizi (Leksikografski zavod Miroslav Krleža).

U ovom se slučaju javlja nedostatak motivacije za čitanje kod učenika. Kada se istražuju razlozi koji izazivaju manjak učenikova interesa za lektiru, nailazi se na nekoliko njih: učenici ne mogu sami odabrati lektirne naslove, nije im zanimljiv sadržaj koji čitaju ili nije primjeren njihovoj dobi, pristup interpretaciji književnih predložaka ukalupljen je, a dnevnicima koje vode dok čitaju jednolični su ili se njihova forma godinama nije promijenila. Uz sve to, može se dogoditi da školska knjižnica nema dovoljan broj knjiga (Lazzarich i Čančar 2020, 155). Juric u svom radu naglašava kako se motivacija kod čitatelja može potaknuti na način da se pruži sloboda izbora pri odabiru tema, da se potiče na suradnju i postavljaju ciljevi koji su vezani uz „dubinsko razumijevanje i izgradnju znanja“ (Juric 2017, 11). Jurdana, Kadum i Lovreković (2021) se slažu da je bitno usmjeravati učenika na izgradnju pozitivnog stava prema književnomjetničkom tekstu i uvijek birati drugačije i originalne načine kako bi ishod bio uspješan. Ako se lektirni sat održi na inovativan i učenicima zanimljiv način, može se očekivati da će se razina njihove motivacije povećati te da će zaista pročitati određeno djelo (Jurdana, Kadum i Lovreković 2021, 77).

Zaključno, čitanje lektire učenicima ne predstavlja užitek i uzbuđenje, već na to gledaju kao na obvezni zadatak koji moraju obaviti, a uz pomoć digitalnih medija traže druge opcije.

Ranije iznesene tvrdnje Clarka i Rumboldta o rezultatima istraživanja OECD-a, koje pokazuju kako je upravo užitek u čitanju ključan za obrazovni uspjeh djece (Clark i Rumbold 2006, 5), ukazuju na problem koje su istaknule i Lazzarich i Čančar.

Prema istraživanjima (Novaković 2012, 75) visok je postotak učenika koji se za lekturu pripremaju putem internetskih izvora ili priručnika za lekturu, što nas dovodi do zaključka da se poseže za bržim i jednostavnijim rješenjima. Iako postoji kombinacija raznih izvora, polovica ispitanika i dalje je odlučna u korištenju primarnog izvora, odnosno samog lektirnog djela. Razloga zbog kojih se koristi kombinacija lektire i internetskih izvora ima više, primjerice, učenici izvore koriste kako bi se lakše snašli u samom djelu ili kako bi si olakšali teške i nerazumljive tekstove, ali i da popune praznine ako su samo lektirno djelo čitali površno i nasumično. Jelušić i Stričević (Jelušić i Stričević 22) u svojem radu govore da postoji manjak koncentracije kada se radi o čitanju u digitalnom okruženju te da je takvo čitanje selektivno i nelinearno, odnosno čita se na brzinu, metodom skeniranja. Očekivano je da postoji mogućnost da će djeca koja su odrasla u svijetu digitalizacije na isti takav način čitati i lektirno djelo, što rezultira time da ne ulaze u dubinu teksta ili da posežu za internetskim izvorima. Uz to, očekivano je da imaju manji stupanj koncentracije zbog toga što odrađuju više zadataka u isto vrijeme, poput praćenja aktivnosti na raznim platformama, a kako je u literaturi navedeno, čitatelj mora donijeti odluku o tome kojem će tekstu posvetiti punu pažnju, koju će poveznicu slijediti i slično. U prilog tome govori istraživanje koje je provedeno 2005. godine, a Liu navodi da ukupno 82 % ispitanika sve više prakticira nelinearno čitanje, dok svaki drugi primjećuje manjak pozornosti pri čitanju (prema Juric 2017, 28).

Novaković je u svom istraživanju analizirao čitateljske navike učenika u odnosu na ono što čitaju izvan lektire i čitaju li uopće. Dakle, formiraju se tri tipa učenika - prvi su oni koji čitaju knjige, uglavnom beletristiku i takvih je najviše. Druga grupu čine učenici koji čitaju samo novine, časopise i internetske članke, a najmanji je postotak onih koji ne čitaju ništa (Novaković 2012, 85). Oni učenici koji u slobodno vrijeme ne čitaju, uglavnom izbjegavaju lektirno djelo i posežu za jednostavnijim rješenjima poput interneta, dok oni koji čitaju, imaju pozitivniji stav prema obveznoj lektiri. Iz ovih rezultata možemo vidjeti da oni učenici koji ne čitaju u slobodno vrijeme nemaju razvijenu naviku čitanja, pa samim time imaju i manje motivacije za čitanje lektirnih djela.

Čitateljske se navike stvaraju od najranije razvojne faze, a nadograđuju se ulaskom u sustav obrazovanja, stoga je vrlo bitno sudjelovanje roditelja, ali i odgojno-obrazovnih ustanova. Kao što je već prethodno objašnjeno, Wolf i Spitzer se slažu u tome da čitanje pomaže mozgu da ostane aktivan. Dijete koje ima iskustvo čitanja s odraslom osobom stvara osnove za razvoj čitateljskih navika, upoznavanje vlastitih čitateljskih interesa, a samim time i razvoj pismenosti u kasnijoj dobi, koja je, kako je već navedeno, vrlo bitna za uključivanje u

proces cjeloživotnog učenja. Ono što je također bitno, osim okoline, jest unutarnja motivacija učenika, ali poticaj na čitanje i pisanje. Prvi susret s obveznim čitanjem, točnije lektirnim djelom, može dovesti do stvaranja negativnog stava prema čitanju, stoga je potrebno pronaći načine kako djetetu približiti sadržaj i utjecati na razvoj motivacije. Pažljivo osluškivanje potreba učenika, njihovih interesa i zanimacija, uvođenje raznih aktivnosti i uključivanje učenika i roditelja u proces istih pomoći će djetetu zadržati unutarnju motivaciju za čitanjem ili pak da je stekne. Uz to, navedeno može pomoći pojedincu da nastavi istraživati vlastite interese, pa na taj način stvara naviku čitanja. U sljedećem se poglavlju piše o čitanju u slobodno vrijeme te se prikazuju istraživanja povezana s temom poglavlja.

4. Literatura koja se čita u slobodno vrijeme

Valjan Vukić slobodno vrijeme definira kao vrijeme unutar kojeg pojedinac može uživati u aktivnostima koje sam odabire (Valjan Vukić 2013, 59). Kao što se ranije spominjalo, tehnološki je napredak unio promjene u mnogim područjima života, pa tako i u načinu na koji djeca, mladi i odrasli provode slobodno vrijeme. Određena su se pitanja tijekom povijesti, pa tako i danas, vezala uz navedeni pojam. Ta se pitanja tiču aktivnosti kojima bi se ispunilo slobodno vrijeme, načina raspodjele tog vremena te načinima pripreme pojedinca i društva za aktivno korištenje istog (Valjan Vukić 2013, 61). O promjenama u načinu provođenja slobodnog vremena na sličan način govore i Kiss i Sirotić. Procesi poput informatizacije, koja je olakšala pristup i razmjenu informacija, i globalizacije, koja je dovela do promjena životnih uvjeta, uzrokovali su promjene u načinima popunjavanja slobodnog vremena. Pojedinci posežu za nešto pasivnijim izborima, kao što su televizijski programi, internet ili slušanje glazbe. Prednosti ovih procesa uvelike su poznate, a ono što je važno napomenuti u kontekstu teme kojom se rad bavi jest dostupnost različitih oblika cjeloživotnog obrazovanja. U skladu s tim, pojedinac ima mogućnost svoje slobodno vrijeme iskoristiti aktivno, ali i produktivno, istražujući lako dostupne programe cjeloživotnog učenja i obrazovanja (Kiss, Sirotić, 2021). Slično ovome govori i Valjan Vukić koja smatra kako je pojedinac u svoje slobodno vrijeme pošteđen obaveza, ali s druge strane, u to vrijeme ima mogućnost razvijanja vlastitih sposobnosti (Valjan Vukić 2013, 61). Navedena se autorica nadovezala i na odgojno-obrazovne ustanove, spomenuvši da je važno pripremiti učenika na samostalno usvajanje znanja, ali i korištenja slobodnog vremena u skladu s vlastitim ambicijama i potrebama, a kao prednosti se mogu navesti razvijanje učenikove osobnosti, vještina i potencijala (Valjan Vukić 2013, 70).

Biškup je provela istraživanje na temu kulture slobodnog čitanja mladih, a ispitanici su bili učenici srednjih škola u Samoboru (Srednja strukovna škola Samobor, Gimnazija Antuna Gustava Matoša i Ekonomska, trgovačka i ugostiteljska škola Samobor - ETUŠ). Cilj je istraživanja bio saznati na koji način mladi provode svoje slobodno vrijeme te ima li knjiga svoje mjesto u istom. Na pitanje vole li čitati, 60 % gimnazijalaca odgovara da voli, u srednjoj strukovnoj školi njih 71 % pozitivno odgovora, a u ETUŠ-u 51 % ispitanika voli čitati (Biškup 2022, 26). Prema vlastitom izboru ispitanici strukovne škole najviše čitaju sadržaj s mrežnih stranica, dok gimnazijalci najviše čitaju beletristiku, dok su mrežne stranice na drugom mjestu. Ispitanici ETUŠ-a najviše vremena provode na mrežnim stranicama, a zatim slijedi beletristika. Ispitanici su imali opciju sami upisati žanrove koje najviše vole čitati, a

među najčešćim su odgovorima bili stripovi, sportski članci, tekstovi i vijesti, ali i duhovne knjige – Biblija, dok su ispitanici strukovnih škola dodali literaturu iz pojedinih strukovnih područja. Kada je riječ o gimnaziji, ispitanici (Biškup 2022, 28) su najviše navodili kriminalistički roman, psihološki roman, znanstvenu fantastiku, biografiju, enciklopediju, novele, povijesne knjige i romane te dramu.

Ispitanici iz Ekonomske, trgovačke i ugostiteljske škole, uz navedeno, dodali su i pustolovna i romantična djela, a navode da biraju naslove po osobnom interesu. Ispitanici u svim trima školama u najvećoj su mjeri odgovorili kako ne poznaju i ne koriste mrežne portale poput Goodreads, pa se može zaključiti da u manjoj mjeri čitaju s ekrana. Također, složili su se s tim da ne stignu čitati u slobodno vrijeme onoliko koliko bi željeli zbog svakodnevnih obaveza. Gimnazijalci podjednako odgovaraju da nemaju vremena za čitanje u slobodno vrijeme te da imaju previše drugih obaveza. S druge strane, ispitanici škole ETUŠ i strukovne škole uglavnom nemaju volje i vremena ili nisu zainteresirani za čitanje. Na pitanje kako provode svoje slobodno vrijeme, čitanje se kao odgovor pojavilo na skoro zadnjem mjestu u svim trima školama (Biškup 2022, 39). Iz navedenog istraživanja autorica zaključuje kako mladi najviše slobodnog vremena provode s prijateljima te da ne pronalaze vremena za čitanje u slobodno vrijeme, bez obzira na to što je većina ispitanika odgovorila da voli čitati. Po pitanju čitateljskih interesa (Biškup 2022, 57), prvo mjesto svakako zauzima beletristika, a zatim slijede popularno-znanstveni članci, stripovi te kriminalistički i ljubavni romani.

Mikić (2020) je provela istraživanje na temu čitanja iz užitka te čitateljskih navika, potreba i interesa učenika Gimnazije A. G. Matoša u Đakovu. Osim toga, istraživanjem se nastojalo provjeriti potiče li školska knjižnica učenike na čitanje iz užitka i ispunjava li potrebe i interese svojih učenika. Istraživanje se provelo putem anketnog upitnika koji je sastavljen od dvadeset pitanja, a ispunilo ga je 75 učenika (Mikić 2020, 28). Ispitanici su odgovarali na pitanje koliko su knjiga pročitali iz hobija/užitka/zabave u prethodnih godinu dana. Najviše je ispitanika pročitalo tri do pet knjiga, ukupno 22,7 %, dok je 18,7 % pročitalo pet i više knjiga. Ukupno 21,3 % ispitanika je navelo da nije pročitalo ni jednu knjigu. Rezultati su također pokazali da 41,3 % ispitanika rijetko čita iz zabave, često čita 20 % ispitanika, a ponekad ih čita 21,3 %. Vrlo često čita 8 % ispitanika, a 9,3 % njih navodi da nikad ne čitaju iz zabave. Na pitanje žele li češće čitati iz užitka, 85,3 % ispitanika odgovorilo je da želi, a kao razloge zašto ne čitaju više navode manjak vremena, manjak volje za čitanjem ili nemogućnost pronalaska onoga što ih zanima. Kao način odabira knjige, najviše njih presudnim navodi žanr knjige, čak 68 %. Nakon toga slijede pozitivne recenzije na internetu (18,7 %), medijski marketing (14,7 %), preporuka prijatelja (12 %) i broj stranica

(12 %). Ispitali su se i stavovi ispitanika o e-knjigama, a 53,3 % ispitanika navelo je da je pročitao e-knjigu, dok 17,3 % ispitanika to nikada nije učinilo. Iako, i dalje je najveći postotak onih koji kada čitaju iz užitka, čitaju tiskane knjige, ukupno 86,7 %, a ostatak ispitanika preferira e-knjige. Pitanje otvorenog tipa tražilo je od ispitanika da odgovore što je za njih čitanje. Među najčešćim odgovorima našli su se opuštanje, bijeg od stvarnosti, način razvijanja mašte, razvijanje kritičkog mišljenja i vokabulara te zabava. U postotcima motivacija za čitanjem izgleda na sljedeći način: zabava i opuštanje (62,7 %), bijeg od stvarnosti (62,7 %), sadržaj teksta (54,7 %), učenje nečeg novog (64,7 %), razvoj vještina i vokabulara (42,7 %), višak slobodnog vremena (21,3 %) te okolina i socijalno prihvaćanje (1,3 %). Da bi se ispitali interesi pri čitanju iz užitka, od ispitanika se tražilo da navedu koji žanr najviše čitaju. Ljubavni žanr najčešći je odgovor (64 %), zatim slijedi kriminalistički (60 %), dnevnicima (41,3 %) i avanturistički žanr (40 %). Nešto se manje čita fantastika (29,3 %), znanstvena fantastika (28 %), povijesni žanr (12 %) te autobiografije i biografije (9,3 %). Teme o kojima najviše vole čitati su teme s likovima s kojima se mogu poistovjetiti (66,7 %), svakodnevne poteškoće (50,7 %), dok teme koje govore o tome kako savladati izazove bira 50,7 % ispitanika. O ljubavnim problemima čita 49,3 % ispitanika, a o prijateljstvu njih 46,7 %. Manje se čitaju teme o zlostavljanju (28 %), teme o suočavanju sa smrću bliske osobe (24 %), problematici siromaštva (17,3 %), sportu (14,7 %), pravima žena (13,3 %), a najmanje se čitaju teme koje se tiču obrazovanja. Prethodno navedene čita samo 8 % ispitanika. Češće se čitaju strani autori, a uglavnom se navode Fjodor Mihajlovič Dostojevski, J. K. Rowling, John Green, Agatha Christie i Jenny Han. Kada je u pitanju uloga školske knjižnice u poticanju na čitanje, najveći broj ispitanika (64 %) odgovorio je da „niti potiče, niti ne potiče“, 20 % ispitanika odgovorilo je da ih aktivnosti školske knjižnice ne potiču na čitanje, a kod njih 16 % aktivnosti školske knjižnice ipak imaju utjecaj na čitanje iz užitka (Mikić 2020, 30-50).

U sljedećem je istraživanju prikazan stav ispitanika o čitanju s papira u odnosu na čitanje s ekrana. Istraživanje je provedeno 2021. godine te je imalo za cilj istražiti ulogu informacijske i komunikacijske tehnologije u čitateljskim navikama (Bajlo Gaćina 2021, 42). U istraživanju su sudjelovali studenti Sveučilišta u Zadru, a istraživanje je provedeno putem *online* anketnog upitnika. Ispitanici su iznosili stavove koje imaju o čitanju s papira, kao i stavove o čitanju s ekrana te se dobio uvid u vrstu literature koju čitaju. Navedeno je istraživanje pokazalo da najveći broj ispitanika čita s papira kada je riječ o čitanju knjiga u slobodno vrijeme, ukupno 61 % ispitanika gotovo uvijek čita više s papira. Kada je riječ o čitanju e-knjiga, 47 % ispitanika se izjasnilo da ne čita e-knjige, a kao razloge navode veći

umor kada čitaju s ekrana te nedostatak fizičkog doživljaja čitanja. Većina ispitanika, 51 % smatra da će pročitani tekst bolje razumjeti i upamtiti kada čita s papira, a njih 44 % slaže se da im je pozornost veća kada drže knjigu u rukama (Bajlo Gaćina 2021, 46-49). Kada se govori o učinkovitosti čitanja, rezultati istraživanja, koje je provedeno 2017. godine u sklopu doktorske disertacije, pokazuju bolju učinkovitost kada je riječ o čitanju teksta s papira. Naime, u istraživanju je ponuđeno deset tema, a formirane su dvije grupe – grupa koja čita s papira i grupa koja čita s ekrana. Od tih deset tema, grupa koja je imala zadatak čitati s papira, u prosjeku je zapamtila 45,1 % tema, dok je druga grupa zapamtila 38,7 % tema (Juric 2017, 98). Juric zaključuje da razlika od 6,4 % može utjecati na uspjeh na studiju. Kao primjer navodi ispit znanja u kojem se mogu naći pitanja o dosjećanju pročitanoog teksta, pa se potvrđuje negativan utjecaj čitanja s ekrana. Također, navedeno istraživanje pokazuje da je čitanje s papira bilo vrlo ugodno, a s druge strane, čitanje s ekrana ocijenjeno je kao umjereno ugodno (Juric 2017, 99). Iz navedenog se može zaključiti da se, bez obzira na utjecaj medija i tehnologije, i dalje najviše čita s papira. Razloga je više, poput veće koncentracije, boljeg pamćenja teksta s papira, udobnosti, a i samog osjećaja fizičke knjige. Kada je riječ o provođenju slobodnog vremena uz knjigu, prema navedenim istraživanjima vidljivo je da većina nema vremena za čitanje ili biraju druge načine na koji će ispuniti to vrijeme. Bez obzira na to što je, primjerice, druženje s prijateljima u slobodno vrijeme korisno i zabavno, jednako je tako korisno i zabavno razvijanje vlastitih čitateljskih interesa. Bez obzira na razvoj tehnologije i njezin utjecaj u današnjem vremenu, navedena istraživanja pokazuju kako ispitanici, kada čitaju u svoje slobodno vrijeme, i dalje biraju čitanje s papira zbog boljeg ugođaja i veće koncentracije. Ipak, rezultati istraživanja pokazuju da učenici srednjih škola slobodno vrijeme više provode na internetu nego čitajući knjige.

U sljedećem je poglavlju obrađena autobiografija kao metoda prisjećanja kojom se može doći do odgovora o navikama čitanja ispitanika i njihovim čitateljskim interesima, ali i o njihovim najranijim sjećanjima na knjigu.

5. Moguće teorijsko određenje termina „Čitateljska autobiografija“

Christine Garbe jedna je od najpoznatijih autorica koja se bavi čitateljskim autobiografijama. Njezino je stajalište da (Garbe 2014, 7) čitateljska autobiografija odgovora na pitanje „Koje je značenje čitanja (medija) u mom životu?“ Cilj je odgonetnuti što je to subjektivno značenje te što su subjektivno smislene funkcije čitanja.

Projekt na temu čitateljske autobiografije, koji je provela Garbe (Garbe 2014, 8), temelji se na nekoliko faza. Za početak je bilo potrebno potaknuti ispitanike na čitanje, a to se postiglo privlačnim tekstom koji je držao pažnju sudionika. Sljedeća je faza bila pisanje individualne autobiografije unutar akademskog tečaja koji je trajao devedeset minuta. Zadnja je faza projekta bila kvalitativna, a to je rekonstruktivna analiza teksta. Ispitanici su bili uglavnom studenti, a Garbe je istakla kako uzorak predstavlja prototip pozitivne razvojne sheme.

Provedena je analiza odgovora ispitanika. Kako bi se postigla generalizacija, izdvaja se iskaz ispitanika koji ima najveći postotak pojavljivanja u korpusu autobiografija. Ako se velik broj ponavljajućih iskaza pojavljuje samo kod jednog ispitanika, jedne autobiografije, onda se takav rezultat ne može smatrati tipičnim za sve iskaze, već samo za taj.

Garbe (2014, 9) navodi da osnovnu strukturu čitateljske autobiografije čine tri sastavnice, a to su kontekst, tekst i čitač. Kontekst obuhvaća tri elementa: osobna interakcija, društvena situacija i institucionalni kontekst. Kao primjer institucionalnog konteksta navode se obitelj, škola, prijatelji, vrtić i slično. Također, tekst obuhvaća tri elementa: kulturni sustav značenja, žanr i složenost teksta. Treću sastavnicu čine individualne sklonosti koje se odnose na potrebe, želje i kompetencije čitača.

Radi razumijevanja izgleda čitateljskih autobiografija te načina provođenja analize, korišten je primjer izvatka iz istraživanja C. Garbe. Autobiografija jedne od ispitanica govori o tome kako je njen prvi kontakt s knjigom bio dok je još bila dijete. Često je s ocem promatrala istu slikovnicu, a kasnije joj je majka čitala bajke. Sve je to rezultiralo time da je svaku dječju knjigu kasnije morala pročitati. Druga je ispitanica napisala kako je knjigu „Pipi Duga Čarapa“ pročitala više od deset puta jer ju je fascinirala i nije mogla skrenuti pažnju s čitanja. Sanjarila je o svjetovima protagonista, a Pipi je odabrala kao uzor jer je htjela biti jaka, drska i poštena poput nje. U ovom je slučaju potvrđena teza Vranjkovićeve (2019) koja je istakla da djeca imaju sklonost poistovjećivanju s likovima.

Nakon toga uslijedilo je razdoblje kada je najviše čitala Astrid Lindgren i Enid Blyton. Jedna je od ispitanica čitajući zamišljala stvarne scene, kao u filmu, a najviše je voljela detektivske

priče. Počela je čitati svojoj sestri, pa je tako svoju ljubav prema čitanju prenijela i na nju. U ovom se slučaju potvrđuje da zajedničko čitanje može rezultirati time da pojedinac formira pozitivan stav prema čitanju i nastavi istraživati vlastite čitateljske interese. Bilo je i onih kojima je čitanje tijekom pubertetskog razdoblja bilo dosadno i smatrali su to „viškom informacija“. Stav se promijenio dolaskom novog učitelja koji je obvezne gimnazijske tekstove prikazao zanimljivijima te na taj način privukao ispitanicu da s veseljem pristupa dubljim analizama teksta. Čitateljske navike jedne od ispitanica usko su vezane uz studij te u slobodno vrijeme jako rijetko čita nešto što ne pripada obveznoj literaturi. U situacijama kada ima vremena za opuštanje, čita detektivske ili duhovite ljubavne priče (Garbe, 2014).

Definicije, koje su prikazane o slikovnicama i mogućnostima koje one pružaju, sada se mogu povezati s navedenim rezultatima. Spomenuto je kako čitanje od najranije razvojne faze stvara temelje za razvoj pismenosti u budućnosti, a jedan od rezultata ukazuje na to da je dijete koje se sjeća da je s ocem čitalo slikovnice, pa kasnije s majkom bajke, postalo strastveni čitač koji je postepeno gradio svoje čitateljske vještine. S druge strane, govorilo se o obveznim lektirnim djelima, a jedna se ispitanica u svojoj autobiografiji osvrnula upravo na lektiru „Pipi Duga Čarapa“. Istaknula je svoj pozitivan stav prema čitanju navedenog naslova, s obzirom na to da se poistovjetila s glavnim likom i čitajući zamišljala stvarne slike. Ranije je spomenuto i to kako učitelji moraju pronaći način da obvezne tekstove predstave na zanimljiviji način, a upravo je o tome u svojoj autobiografiji pisala jedna od ispitanica. Naime, ona nije imala motivacije za čitanje, a obvezne školske knjige i lektire su joj bile dosadne i u njima nije pronalazila zabavu. Dolaskom nove učiteljice koja je tekstove prikazala na nešto drugačiji i zanimljiviji način, ispitanica je promijenila svoj stav i približila se dubljem sadržaju teksta.

Osim već spomenutog istraživanja C. Garbe, istraživači Witte, Rijlaarsdam i Schram (2011) svoj su istraživački interes usmjerili prema dizajniranju instrumenta koji može pomoći u opisivanju razlika literarnih kompetencija među srednjoškolskim učenicima. U daljnjem tekstu bit će prikazani primjeri u kojima su različiti autori govorili o autobiografiji. Kako bi procijenili početnu književnu razinu svojih učenika i njihov stav prema čitanju, mnogi učitelji traže od učenika na početku višeg srednjeg obrazovanja da napišu autobiografiju čitanja. U ovom je slučaju čitateljska autobiografija definirana kao izvještaj o stavu prema čitanju i razvoju čitatelja beletristike (Witte, Rijlaarsdam i Schram 2011, 5). Izvještaji, koje su autori dobili, pokazali su velike razlike među učenicima, pa je tako jedan petnaestogodišnjak napisao kako uopće ne čita knjige i da će mu čitanje knjiga za školu biti

jako teško. Uz to, naveo je kako nitko iz njegove obitelji ne voli čitati i kako misli da je to gubljenje vremena. S druge strane, ispitanik koji je od svoje obitelji dobio knjige na poklon, uživa u čitanju i čita više različitih žanrova te svoja iskustva razmjenjuje s prijateljima koji su također ljubitelji knjiga (Witte, Rijlaarsdam i Schram 2011, 5). U ovom slučaju imamo dva potpuno suprotna pravca, a ponovno se potvrđuju teze koje su napisane ranije. Ona djeca koja su okružena knjigom odmalena, vrlo vjerojatno razvijaju motivaciju za čitanje u kasnijoj dobi, dok oni koji od svoje okoline osjete negativan stav prema čitanju i knjizi, preuzimaju takav oblik ponašanja, s obzirom na to da dijete od rođenja sluša i gleda svoje najbliže te oponaša njihova ponašanja.

Yew Hock Yeo, Phyllis Ghim-Lian Chew i Stephen Krashen (2016) tvrde da samostalno odabrano i dobrovoljno čitanje dovodi do stjecanja mnogih aspekata pismenosti, o kojima je već bila riječ. Predstavljena povijest slučaja daje podatke o odnosu između navike čitanja i uspjeha u školi i karijeri, ali i o tome gdje i kako mladi ljudi koji odrastaju u siromaštvu dobivaju pristup lektiri, o važnosti pojma *narrow reading*, vrijednosti stripa i fikcije i uloge čitanja u smanjenju tjeskobe. Autori ističu kako je teško izvući zaključke iz pojedinačnih slučajeva, ali se mnogo toga može naučiti iz povijesti slučajeva kada ih se promatra kao skupinu. U njihovom je radu (Yeo, Chew i Krashen 2016, 1) predstavljena povijest slučaja gospodina Y. H. Yea iz Singapura. Yeo je prvi pismeni član svoje obitelji. Njegova najranija sjećanja na knjigu sežu u razdoblje prije osnovnoškolskog obrazovanja. U vreći od ugljena pronašao je knjigu bez korica, a sačuvao ju je iako nije razumio ni riječi. Kada je krenuo u prvi razred, gledao je u knjige kao u zagonetke, a crtići i slike pomogli su mu da shvati smisao. Vrlo je brzo naučio čitati, a osim obveznih poglavlja često je posuđivao knjige iz knjižnice. Najdraži su mu bili stripovi, a ističe kako se njegova obitelj ljutila kada je slobodno vrijeme trošio na knjige jer su bili siromašni i od njega se očekivalo da pridonosi kućanstvu. Zbog siromaštva je postao sramežljiva osoba, a čitanje mu je beletristike predstavljalo bijeg. Yeo se kvalificirao za jednu od najboljih srednjih škola, a kasnije je bio u mogućnosti pomoći svojoj obitelji, a sve to, kako navodi, zbog interesa prema čitanju koji je imao odmalena (Yeo, Chew i Krashen 2016, 2-4). U navedenom je primjeru prikazana drugačija situacija koja pokazuje kako je moguće da pojedinac, iako nije odrastao u okruženju koje čita, stvara prilike za sebe te napornim radom i trudom ostvaruje odličan uspjeh. Kako se već ranije govorilo, čitanje obveznog štiva u školi predstavlja dobre temelje za razvoj vještina koje mogu pomoći u daljnjem obrazovanju, što donosi uspjeh i u kasnijoj dobi. Uz to, čitanje

ima i druge prednosti, poput smanjivanja razine tjeskobe, što je pokazao i navedeni primjer. U nastavku teksta prikazan je još jedan pristup istraživanja čitateljskih autobiografija.

Ono što pisanje vlastite priče o čitanju i pismenosti omogućuje sudioniku jest to da može razmisliti i podijeliti važne događaje iz njegove prošlosti koji su mu pomogli u oblikovanju prakse čitanja i pisanja. Prema Hamilton (2017) zadatak da se napiše kratka priča o vlastitim iskustvima s čitanjem i pisanjem te da se razmisli o tome kako su ta iskustva pridonijela obrazovanju i pismenosti uobičajeno se dodjeljuje polaznicima prve godine fakulteta.

Za početak je potrebno odabrati/formulirati priču zato što svi narativi o pismenosti započinju sa specifičnom pričom o učenju ili razvoju pismenosti. Te priče mogu pokrivati priče čitanja s roditeljima ili drugim odraslim osobama pa sve do poteškoća s čitanjem teksta koji je napisan na stranom jeziku. Ovisno o zadatku, priče ne moraju biti o najranijim sjećanjima sudionika, nego samo o onim sjećanjima koja su za njega osobno važna i značajna. Potrebno je spomenuti da je važno da ispitanikova priča o učenju ili razvoju pismenosti privuče pozornost čitatelja autobiografije i „natjera“ ga da doista shvati njegovo iskustvo. Stoga se preporučuje (Hamilton, 2017) da se citiraju i opišu određeni materijali koji su se koristili za čitanje i pisanje te da se što životopisnije prenesu detalji kako bi čitatelj bio u mogućnosti pratiti priču. Identifikacija ključnih suradnika u razvoju pismenosti također predstavlja bitnu ulogu, s obzirom na to da se učenje pismenosti ne događa izolirano. Kako se i u našem istraživanju traži, tako je i u literaturi (Hamilton, 2017) naznačeno, potrebno je navesti tko su osobe koje su pomogle sudioniku da nauči čitati i pisati. To mogu biti roditelji, učitelji ili neke druge odrasle osobe. Također je potrebno razmisliti o davanju značaja za ono što se piše, primjerice, je li pisanje autobiografije probudilo neke druge zaključke ili bi možda čitatelju mogla pružiti novi uvid o pismenosti.

O čitateljskoj autobiografiji na sličan način govori i Kori Morgan (n.d.) koja autobiografiju definira kao prikaz značajnih čimbenika i događaja koji su pridonijeli razvoju čitanja ili pisanja. Pisanje autobiografije o čitanju prilika je da se ispriča uvjerljiva priča o tome kako su prošla iskustva s pisanim i izgovorenim riječima stvorila odnos s jezikom danas. Za razliku od Hamiltona, autorica (Morgan n.d.) je preciznije definirala elemente potrebne za pisanje autobiografije, a to su:

- Vremenska crta. Potrebno je napraviti vremensku crtu na način da se zamisli što više značajnih uspomena i iskustava. Primjerice, može se pisati o knjigama koje je pojedinac

najviše volio čitati, o tome kakvu je zastupljenost jezik imao u krugu obitelji ili prijatelja, te kakav pogled na pismenost pojedinac ima danas.

- Fokus. Odnosi se na razmišljanje o glavnim događajima književnog razvoja i identifikaciji najznačajnijih. Kao primjer se mogu navesti priče ili likovi u kojima se prepoznalo nadahnuće, poticaj učitelja/roditelja/druge odrasle osobe ili pak pisanje dnevnika koje je postalo dugoročna aktivnost pojedinca. Dakle, potrebno se usmjeriti na događaje koji su najviše utjecali na trenutni odnos s pismenosti.
- Naracija. Već je spomenuto da je potrebno zainteresirati čitatelja kako bi on mogao u potpunosti shvatiti nečije iskustvo. U ovom se koraku potrebno posvetiti slikovitim opisima i detaljima.
- Analiza. U zaključku autobiografije čitanja pojedinac bi se trebao usredotočiti na analizu i razmišljanje o tome tko je postao kao rezultat događaja koje je podijelio. Potrebno je razmisliti koju ulogu pismenost trenutno ima u životu pojedinca putem knjiga u kojima uživa, tema i načina na koje piše te načina komunikacije s drugim ljudima.

Autobiografija čitanja može dati uvid u povijest čitanja ispitanika koja se temelji na njegovom sjećanju. Od ispitanika se očekuje da se prisjeti svojih najranijih sjećanja vezanih uz čitanje, osoba ili događaja koje su utjecale na razvoj čitateljskih navika, kao i stavova koje ima o čitanju. Analizom čitateljskih autobiografija moguće je utvrditi koliko je pozitivan stav o čitanju povezan s razvojem čitateljskih navika od najranije razvojne faze. Preciznije, moguće je utvrditi jesu li ispitanici, koji su imali iskustvo čitanja s obitelji ili drugim odraslim osobama u svom djetinjstvu, razvili temelje pismenosti potrebne u kasnijoj dobi, kao i pozitivan stav prema čitanju. Uz to, moguće je utvrditi i čitateljske interese ispitanika te uvidjeti kako su se oni razvijali.

6. Zaključak teorijskog dijela

Cijeli teorijski dio rada prati logičan slijed pojmova koji su objašnjeni po poglavljima. Definiranje pismenosti prvi je i jako bitan korak, s obzirom na to da je ona usko povezana s čitanjem na koje se oslanja i sama čitateljska autobiografija. Pojam pismenosti, kako je već i ranije opisano, ima svojstvo višeznačnosti, a mijenja se pod utjecajem informacijske i komunikacijske tehnologije, od onog početnog definiranja pismenosti kao sposobnosti čitanja, pa sve do mogućnosti snalaženja u različitim alatima i platformama. Osobe koje imaju sposobnost razumijevanja pročitano g te mogu napisati sažetu i preciznu izjavu o vlastitom životu, imaju i vještine koje su im potrebne da bi ostvarili svoje ciljeve i ravnopravno sudjelovali u društvu te sudjelovali u procesu cjeloživotnog učenja.

Kada se govori o preduvjetu za razvoj rane pismenosti, kao i pismenosti u kasnijoj dobi, govori se o čitanju. Sposobnost razumijevanja pročitano g teksta te kritičko razmišljanje o istom daje mogućnost pojedincu da razvija vlastite sposobnosti, upotpunjuje znanje te postiže svoje ciljeve u punom potencijalu. Obitelj, koja dijete od najranije razvojne faze upoznaje sa svijetom knjige, postavlja temelje za razvoj rane pismenosti. Raniji primjeri govore u prilog navedenoj tezi. U rezultatima čitateljskih autobiografija Christine Garbe vidljivo je da oni ispitanici koji su imali u djetinjstvu čest doticaj s knjigom, kao odrasli ljudi imaju razvijene navike čitanja i pozitivan stav prema istom. Također, istraživanje, koje su proveli IFLA, IRA i CAL, kao prvi čimbenik pismenosti navodi upravo okolinu koja potiče na čitanje i pisanje, ali i na razvoj vještina koje su za to potrebne. Zaključuje se kako osobna motivacija nije dovoljna, već je pojedincu potrebna i podrška u neformalnom okruženju, što uključuje članove obitelji, kolege s posla, institucije te zajednicu u cjelini.

Slikovnica je prva knjiga s kojom dijete dolazi u doticaj, a istu upoznaje na način da sluša ono što mu odrasla osoba čita, a slike pokušava povezati s riječima. Slika, koja prenosi više informacija od teksta, djetetu daje mogućnost zamišljanja, odnosno razvijanja mašte. U kasnijoj se dobi čitaju bajke i pripovijetke, a dijete ima mogućnost povezivanja s likovima te promišljanja o pročitano m tekstu. Ranije je spomenuto da se ulaskom u sustav obrazovanja, djeca upoznaju s obveznim štivom, točnije lektinom. Lektirno djelo predstavlja prvu prekretnicu kada je riječ o čitanju mlade osobe jer može imati „dvostruki efekt“. U ovom slučaju odgojno-obrazovne ustanove, točnije učitelji u osnovnoškolskoj nastavi i nastavnici u srednjoškolskoj nastavi imaju vrlo važnu ulogu. Način na koji prezentiraju gradivo iz književnosti može utjecati na stav koji će učenik formirati kada je riječ o čitanju lektirnog djela. U prethodnim su poglavljima navedeni primjeri u kojima je prikazano da zanimljiv

pristup nastavnika može kod pojedinca razviti ljubav prema čitanju i razvoj vlastitih čitateljskih interesa i navika. S druge strane, može se dogoditi da dijete lektirno djelo shvati kao nametnuto čitanje te iz tog razloga razvije negativan stav prema čitanju. Zbog navedenih razloga događa se da dijete bira kratke sadržaje ili da, primjerice, čita samo one naslove koji ga zanimaju.

Sve su ove teme bile potrebne kako bi se pojam čitateljske autobiografije što bolje objasnio i približio čitatelju. Cilj je čitateljske autobiografije stjecanje uvida u subjektivne stavove pojedinca, kada je riječ o čitanju i ulozi knjige u njihovom životu. Čitateljska autobiografija oslanja se na najranija sjećanja vezana uz knjigu, događaje ili elemente koji su bili motivacija za čitanje, utjecaj knjige na život pojedinca i slično.

7. Istraživanje čitateljskih autobiografija studenata preddiplomskog studija Odjela za informacijske znanosti Sveučilišta u Zadru

7.1. Cilj i svrha istraživanja

Cilj je istraživanja analiza čitateljskih autobiografija studenata Odjela za informacijske znanosti na Sveučilištu u Zadru, u svrhu dobivanja uvida u razvoj čitateljskih interesa i navika studenata Odjela za informacijske znanosti Sveučilišta u Zadru.

7.2. Istraživačka pitanja

Rad se temelji na sljedećim istraživačkim pitanjima:

1. Što je sve prema prikupljenim informacijama iz autobiografija (potencijalno) moglo utjecati na čitateljske navike ispitanika?
2. Koji se stavovi prema čitanju prepoznaju u autobiografijama u različitim životnim razdobljima?
3. Koje se sve osobe najčešće povezuju s razvojem čitateljskih navika?

7.3. Metodologija

Ciljevi su kvalitativnog istraživanja opisivanje i tumačenje iskustva, prikupljanje novih spoznaja i stjecanje znanja te razumijevanja bez polaznih pretpostavki. Istraživačke metode, koje se najčešće koriste u kvalitativnim istraživanjima, su dubinski intervjui, fokus grupe, kvalitativno/etnografsko opažanje, dnevnici i studija slučaja. (Slišković 2017, 18-22).

U psihologiji se koriste i kvalitativne metode prikupljanja podataka kod kojih su metode prikupljanja i analize podataka nerazdvojive, što znači da „istraživač prikuplja i analizira podatke ciklički” (Slišković 2017, 61). Takve su, primjerice, utemeljena teorija, fenomenologija i rad na sjećanju, odnosno narativna analiza.

Narativna analiza stavlja fokus na podatke dobivene iz životnih priča koje interpretira iz kritičke realističke perspektive, te je umnogome slična interpretativnoj fenomenološkoj analizi koja se zasniva na fenomenologiji i srodnim pristupima. U takvoj je analizi fokus na doživljaju pojedinca. Kada se govori o klasifikaciji kvalitativnih metoda analize, prethodno navedene analize pripadaju analizi životnih priča ili doživljaja (Slišković 2017, 112-113).

Slišković (Slišković 2017, 94), navodi da se i dnevnici mogu koristiti kao metoda prikupljanja podataka. Budući da predstavlja izazov i istraživaču i sudionicima, navedena se metoda rijetko koristi. Sudionici se obvezuju raditi bilješke tijekom određenog vremena, što utječe na dnevnu rutinu, a vjerojatno i na sama iskustva.

7.4. Uzorak

U kvalitativnim se istraživanjima koristi mali nereprezentativni uzorak ispitanika koji omogućuje dublju analizu (Slišković 2017, 24). U ovom je istraživanju sudjelovalo četrnaest ispitanika. Istraživački korpus čine tekstovi i pripovjedni opisi, odnosno čitateljske autobiografije nastale u okviru radnih zadataka na kolegijima „Uvod u sociologiju knjige i čitanja” u razdoblju od 2017. do 2018. godine.

7.5. Metodologija i postupak

U ovom se radu koristila kvalitativna metodologija te sadržajna analiza teksta kao metoda. Istraživačke su faze sljedeće:

Prva faza. U prvoj su se fazi prikupljale čitateljske autobiografije studenata s Odjela za informacijske znanosti u Zadru tijekom akademske godine 2017./2018.

Druga faza. Sve su čitateljske autobiografije anonimizirane, što znači da su uklonjene sve informacije iz samih autobiografija koje bi mogle poslužiti za identifikaciju ispitanika.

Treća faza. U trećoj su fazi kategorizirani i kodirani sadržaji autobiografskih biografija.

U nastavku je teksta objašnjena kategorizacija i kodiranje sadržaja. Kao podloga za označavanje elemenata u čitateljskim autobiografijama koristila se kategorizacija C. Garbe koja je objašnjena u teorijskom dijelu rada. Prva je kategorija u sklopu okvira Christine Garbe kontekst koji se odnosi na osobnu interakciju, društvenu situaciju i institucionalni kontekst, a u radu su sve takve situacije označene plavom bojom. Kao primjeri institucionalnog konteksta navode se obitelj, škola, vrtić i slično. Sljedeća je kategorija označena zelenom bojom, a odnosi se na tekst koji obuhvaća kulturni sustav značenja, žanr i složenost teksta. Treći i posljednji element njezinog okvira pripada individualnim sklonostima, čiji su elementi potrebe, želje i kompetencije čitatelja, a označen je crvenom bojom. Dvije nove kategorije, koje su utvrđene tijekom istraživanja, označene su ljubičastom bojom, a za svaku je kategoriju predložena shema da bi se pobliže opisao okvir već navedene autorice.

Dvije nove kategorije s pripadajućim elementima su sljedeće:

- Osoba
 - obitelj (majka, otac, baka, djed, skrbnik i slično)
 - uzor (predstavnik nekog zanimanja, primjerice učitelj/ica, odgajatelj/ica i slično)
 - neformalno okruženje/društvo (prijatelj, susjed i slično)
- Period života
 - rano djetinjstvo (doba prije vrtića i za vrijeme vrtića)
 - osnovna škola
 - srednja škola.

Sljedeći je korak u postupku istraživanja bilo strukturiranje podataka u Excel tablicu na način da su navedene kategorije iz već postojećeg okvira, nove kategorije koje su formirane iz podataka autobiografija, kao i njihovi primjeri koji su vidljivi u čitateljskim autobiografijama.

Moguća su određena poklapanja među elementima, poput elementa „Obitelj” iz kategorije „Osoba” s institucionalnim kontekstom, s obzirom na to da u ovom slučaju i Garbe navodi obitelj kao jedan od primjera, što je i prethodno prikazano. Nova kategorija „Period života” odnosi se na životno razdoblje ispitanika, a ne na škole kao institucije, pa je poklapanje u ovom slučaju riješeno na navedeni način.

Prikaz sljedećih tablica poslužio je kao primjer postupka istraživanja s kategorijama koje je osmislila C. Garbe. Svaka od tri kategorije, s pripadajućim elementima i primjerima, prikazana je u zasebnoj tablici.

Kategorije prema C. Garbe				Kategorija	Primjer kategorije
<i>Student</i>	<i>Spol</i>	<i>Akadska godina</i>	<i>Godine</i>	<i>Kontekst</i>	<i>Primjer konteksta</i>
Student 1	Ž	2017./2018.	19	Institucionalni	Obitelj: majka (najranija sjećanja)
Student 2	Ž	2017./2018.	20	Institucionalni	Profesorica; knjižničarka obitelj: sestra; majka
Student 3	-	2017./2018.	-	Institucionalni	Knjižničarka; Obitelj: majka
Student 4	Ž	2017./2018.	-	Institucionalni	Profesorica
Student 5	Ž	2017./2018.	20	Institucionalni	Obitelj: majka

Student 6	M	2017./2018.	-	Institucionalni	Vrtić; Osnovna škola
Student 7	Ž	2017./2018.	20	Institucionalni	Obitelj: majka, baka Vrtić
Student 8	M	2017./2018.	-	Institucionalni	Vrtić
Student 9	Ž	2017./2018.	20	Institucionalni	Obitelj

Tablica 1. Kategorija „Kontekst”

Kategorije prema C. Garbe				Kategorija	Primjer kategorije
Student	Spol	Akadska godina	Godine	Tekst	Primjer teksta
Student 1	Ž	2017./2018.	19	Žanr	Slikovnice; brojalice; Šegrt Hlapić; Harry Potter
Student 2	Ž	2017./2018.	20	Žanr	Slikovnice; roman „Tišine”
Student 3	-	2017./2018.	-	Žanr	Slikovnica; knjige za djecu; „Ponos i Predrasude”; kriminalistički i ljubavni romani; Freudove psihoanalize; biografije poznatih kuhara
Student 4	-	2017./2018.	-	Žanr	Bajke: „Trnoružica”; „Snjeguljica”; „Tri prašćića”; „Ružno pače”; knjiga „Provale mog starog”; romani; kratke priče; „Žena vremenskog putnika”; „Tu sam pred tobom”; „U potrazi za Alaskom”; „Na kraju duge”
Student 5	Ž	2017./2018.	20	Žanr	Slikovnice; klasične bajke („Snjeguljica”, „Trnoružica”, „Pepeljuga”); „Sanja priča o bolnici”; lektira; dječji romani; <i>teen</i> literatura; ljubavni i kriminalistički romani; bajke Hansa Christiana Andersena („Snježna kraljica”, „Djevojčica sa šibicama”, „Princeza na zrnu graška”); „Ježeva kućica”
Student 6	M	2017./2018.	-	Žanr	Atlasi; enciklopedije; priručnik; ruski realizam; renesansni romani

Student 7	Ž	2017./2018.	20	Žanr	„Ježeva kućica“; „bajke braće Grimm“; stripovi; „Lovac u žitu“; „Družba Pere Kvržice“; kriminalistički romani; romani s dozom humora; stripovi
Student 8	M	2017./2018.	-	Žanr	Slikovnice; „Priče iz davnine“; fantastični romani; kriminalistički romani; <i>sci-fi</i> ; „Sova“
Student 9	Ž	2017./2018.	20	Žanr	Bajke; povijesni žanr; romani nadnaravne tematike; „Večera s vampirom“; „Drakula“

Tablica 2. Kategorija „Tekst“

Kategorije prema C. Garbe				Kategorija	Primjer kategorije
<i>Student</i>	<i>Spol</i>	<i>Akadska godina</i>	<i>Godine</i>	<i>Individualne sklonosti</i>	<i>Primjer individualnih sklonosti</i>
Student 1	Ž	2017./2018.	19	-	-
Student 2	Ž	2017./2018.	20	Želje	„Omiljene knjige su mi bile sve one u kojima su se spominjale životinje ili su one bili glavni likovi.“
Student 3	-	2017./2018.	-	Potrebe	„Osim što doprinosi većoj koncentraciji i smanjenju stresa, čitati znači i obrazovati se.“
Student 4	-	2017./2018.	-	Potrebe/želje	„Volim čitati samo kada imam tu želju ili potrebu, i da, dobro dođe kad želim pobjeći iz ovog svijeta.“
Student 5	Ž	2017./2018.	20	Želje	„...utvrdila svoju želju za čitanjem.“
Student 6	M	2017./2018.	-	-	-
Student 7	Ž	2017./2018.	20	Potrebe/želje	„Smatram da je čitanje bitno za razvoj vokabulara i stjecanje novih znanja, kod manje djece knjiga je važna za razvoj govora.“
Student 8	M	2017./2018.	-	Želje	„Volim čitati te ne vidim logike

					u upisivanju ovog smjera na fakultetu bez određene zanimacije za čitanje knjiga.“
Student 9	Ž	2017./2018.	20	Želje	„...najviše me zanimaju one koje su o bitkama za moj rodni grad...“ „Uz knjige s nadnaravnom tematikom čitam još i povijesni žanr, pogotovo one koje su vezane uz Domovinski rat.“

Tablica 3. Kategorija „Individualne sklonosti”

U sljedećim su tablicama prikazane dvije nove kategorije koje su se formirale tijekom istraživanja. Dvije kategorije, s pripadajućim elementima i primjerima, prikazane su u zasebnim tablicama.

Nove kategorije				Kategorija	Primjer kategorije
<i>Student</i>	<i>Spol</i>	<i>Akadska godina</i>	<i>Godine</i>	<i>Period života</i>	<i>Primjer perioda života</i>
Student 1	Ž	2017./2018.	19	Rano djetinjstvo	„Moglo bi se reći da tu počinje moj interes za knjigu.“ (5 god.)
Student 2	Ž	2017./2018.	20	Srednja škola	“Tijekom srednje škole počela sam više čitati knjige koje su klasici ali se ne obrađuju previše na nastavi.”
Student 3	-	2017./2018.	-	Osnovna škola	„Kako mi se nije baš sviđala literatura koju sam morala čitati, odustala sam jedno vrijeme od čitanja potpuno, da bi jedan dan na preporuku knjižničarke pred kraj sedmog razreda dobila nekoliko knjiga koje su bile zanimljive njoj dok je bila dijete moje dobi, tada počinje prava ovisnost.”
Student 4	-	2017./2018.	-	Osnovna škola	„U sedmom razredu kada me je profesorica iz engleskog

					nagrada knjigom zbog odlične ocjene iz ispita.“
Student 5	Ž	2017./2018.	20	Osnovna škola	„Kada sam krenula u školu i počela samostalno čitati, mama mi je uvijek donosila knjige iz knjižnice te je nekad i mene vodila. Tu sam još više utvrdila svoju želju za čitanjem i osim lektira redovito sam posuđivala dječje krimi-romane.“
Student 6	M	2017./2018.	-	Osnovna škola	„Iako se ne sjećam prve pročitane knjige, vjerojatno sam u doticaj s istima došao negdje u kasnijem razdoblju pohađanja vrtića ili pak 1. razredu osnovne škole.“
Student 7	Ž	2017./2018.	20	Rano djetinjstvo	„Prvi sam put počela čitati u dobi od 4 godine, i to uglavnom slikovnice i bajke.“
Student 8	M	2017./2018.	-	Srednja škola	„Zanimacija za čitanje malo više knjiga van školske lektire pojavila se oko drugog razreda srednje škole, kada sam krenuo čitati romane koji su bili većinom <i>sci-fi</i> tematike, <i>fantasy</i> te kriminalističke romane (Stephen King, J.R.R. Tolkien, Dan Brown itd.).“
Student 9	Ž	2017./2018.	20	Rano djetinjstvo	„Kad sam napunila 6 godina, krenula sam u malu školu i tamo smo čitali priče i pripremali se za školu.“

Tablica 4. Kategorija „Period života”

Nove kategorije				Kategorija	Primjer kategorije
<i>Student</i>	<i>Spol</i>	<i>Akadska godina</i>	<i>Godine</i>	<i>Osoba</i>	<i>Primjer osobe</i>
Student 1	Ž	2017./2018.	19	Obitelj	„Moja najranije sjećanja uz čitanje vezana su uz moju

					majku“
Student 2	Ž	2017./2018.	20	Obitelj Uzor	„Najviše mi je čitala najstarija sestra.“ “Čitanje se nastavilo i tijekom srednje škole, gdje nam je profesorica na jako zanimljiv način predavala književnost.”
Student 3	-	2017./2018.	-	Obitelj Uzor	“Kao djetetu, majka mi je uvijek kupovala slikovnice i knjige za djecu, te ih pred spavanje čitala na glas i pokazivala mi slike.” Preporuka knjižničarke
Student 4	-	2017./2018.	-	Uzor	„...profesorica iz engleskog nagradila knjigom zbog odlične ocjene iz ispita.“
Student 5	Ž	2017./2018.	20	Obitelj	„Moj je prvi doticaj s knjigom bio još u ranom djetinjstvu, kada mi je majka čitala, pričala priče i pjevala pjesme prije spavanja. Moja najranija sjećanja u vezi knjige su kada sam kao dijete nosila slikovnice i priče mami da mi ih čita.“
Student 6	M	2017./2018.	-	Obitelj Uzor	„Roditelji mi nisu čitali knjige dok sam bio mali jer su većinu vremena bili prezaposleni...“ „Ni u vrtiću ni u osnovnoj nisu usmjeravali da čitamo puno, valjda su i sami vidjeli da to nema previše smisla...“
Student 7	Ž	2017./2018.	20	Obitelj	„Od moje prve do četvrte godine najviše mi je vremena čitala majka.“
Student 8	M	2017./2018.	-	Obitelj	„Prvo su mi sjećanje na knjigu slikovnice koje su mi roditelji čitali i pokazivali te je većina tih

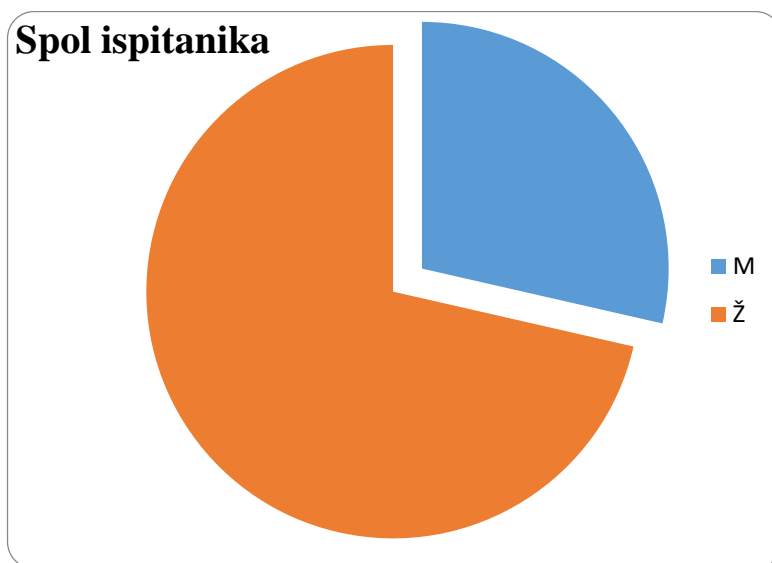
					slikovnica o životinjskom carstvu.“
Student 9	Ž	2017./2018.	20	Obitelj	„Roditelji su mi kupovali različite slikovnice, a kasnije smo rođakinja i ja skupljale slikovnice i bajke. Roditelji su mi ih u početku čitali (mama malo više nego tata), a kasnije sam naučila slova, pa sam sama čitala.“

Tablica 5. Kategorija „Osoba”

Ograničenja istraživanja provedenog u okviru ovog diplomskog rada odnose se na to da samo jedna osoba određuje kategorije teksta i moguće su predrasude ili neujednačenost u određivanju pripadnosti dijela teksta određenoj kategoriji. Kako bi se ublažilo ovo ograničenje, svaku su kategoriju nakon označavanja dodatno potvrdile dvije osobe. Doprinos istraživanja čine upravo dvije navedene nove kategorije koje se mogu koristiti za nadopunu već postojećeg okvira koji je osmislila i prikazala Garbe.

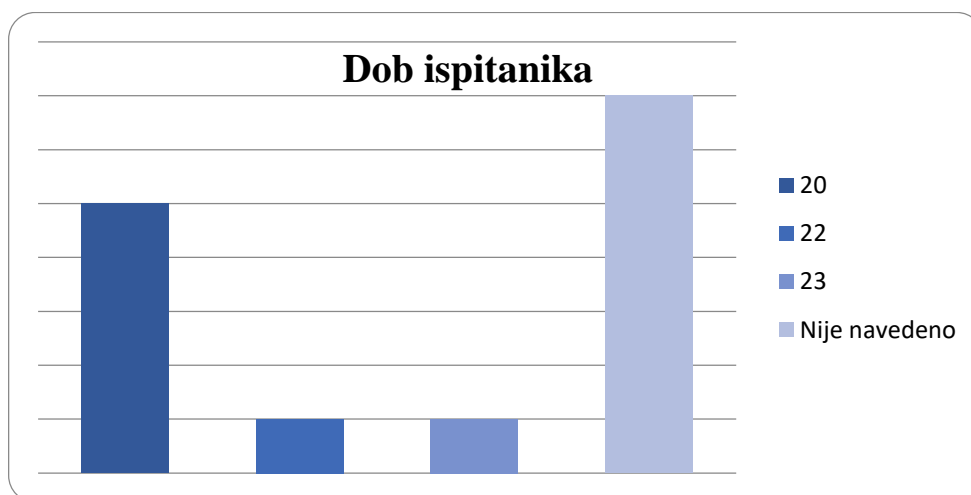
7.6. Rezultati

U istraživanju je analizirano četrnaest autobiografija studenata s Odjela za informacijske znanosti u Zadru. Od njih četrnaest, deset je ženskih osoba i četiri muške. Sve čitateljske autobiografije pripadaju akademskoj godini 2017./2018., a samo je sedam ispitanika navelo svoje godine. Rezultati su prikazani u Grafikonu 1.



Grafikon 1. Spol ispitanika

Pet ispitanika ima dvadeset godina, jedan ispitanik ima dvadeset dvije godine i jedan ima dvadeset tri godine. Ostali ispitanici nisu naveli svoje godine. Rezultati su prikazani u Grafikonu 2.



Grafikon 2. Dob ispitanika

U istraživanju je odgovoreno na sva istraživačka pitanja.

Prvim se pitanjem nastojalo ustanoviti što je sve prema prikupljenim informacijama iz autobiografija (potencijalno) moglo utjecati na čitateljske navike ispitanika. Kategorizacija prema Garbe (2014), koja je korištena u ovom diplomskom radu, obuhvatila je sljedeće kategorije:

- kontekst (osobna interakcija, društvena situacija i institucionalni kontekst)
- tekst (kulturni sustav značenja, žanr i složenost teksta)
- individualne sklonosti (potrebe, želje i kompetencije čitača).

Tri su ispitanika navela serijal o Harryju Potteru kao rekretricu pomoću koje su stekli navike čitanja i razvili interes prema istom.

Student 1: „Takvo stanje traje negdje do petog razreda kada sam slučajno kod brata pronašla prvu od knjiga o Harryju Potteru. Knjigu je dobio od nekoga na poklon i na prvoj su stranici bile ispisane čarolije, naravno da sam ju počela čitati. Sjećam se da sam to ljeto, u razdoblju od dva mjeseca četiri puta pročitala prvu knjigu, a ostale po dva. Knjige sam prvo čitala pravim redoslijedom, a onda unatrag, zatim sam odlučila da bi prvi dio mogla pročitati još dva puta, kad ju već imam doma.“

Student 10: „...knjiga koja je u meni otvorila ljubav prema čitanju je naravno jedan i jedini serijal knjiga o Harryju Potteru. To su knjige koje su me oblikovale u onu osobu koja sam danas.“

Student 11: „Počela sam čitati Harryja Pottera i sjećam se kako sam doslovno „gutala“ te knjige i rekla bih da su mi pomogle na neki način.“

Knjigu „Ponos i Predrasude“ autorice J. Austen ispitanica je pročitala u jednom dahu, pa je nastavila s istim žanrom te je na taj način razvijala svoje navike i interese. U navedenim se primjerima prepoznaje element žanra iz kategorije teksta.

Student 3: „Knjiga, koja je bila rekretrica mom čitateljskom životu, bila je „Ponos i predrasude“, autorice Jane Austen. Kako je knjiga bila lako štivo i čitala se u jednom dahu, odlučila sam probati s istim žanrom i uzela neku drugu knjigu. Tada već počinje moja lagana opsjednutost čitanjem.“

Kriminalistički romani i fantastika u jednom su od ispitanika pobudili interes za čitanjem.

Student 2: „Zanimacija za čitanje malo više knjiga van školske lektire pojavila se oko drugog razreda srednje škole, kada sam krenuo čitati romane koji su bili većinom *sci-fi* tematike, *fantasy* te kriminalističke romane (Stephen King, J.R.R. Tolkien, Dan Brown itd.).“

Sljedeći se primjeri odnose na kategoriju konteksta, točnije na institucionalni kontekst te je moguće i poklapanje s novom kategorijom koja je formirana tijekom istraživanja. Riječ je o kategoriji osobe i njenom pripadajućem elementu uzora. Profesorica, koja je na zanimljiv način predavala književnost i pronašla način da literaturu učini zabavnijom i dostupnijom, jednu je ispitanicu potaknula na čitanje i tijekom srednje škole, iako zbog obaveza na fakultetu više nema motivacije za čitanje, dok je profesorica, koja je kao nagradu za dobru ocjenu poklonila knjigu, bila rekretnica zbog koje jedna ispitanica i danas čita.

Student 2: „Čitanje se nastavilo i tijekom srednje škole, gdje nam je profesorica na jako zanimljiv način predavala književnost te nam stalno predlagala literaturu koja nije bila obvezna, a za koju je znala da ćemo biti zainteresirani.“

Student 4: „...pravi trenutak, kad sam stvarno zavoljela knjigu, dogodio se u sedmom razredu kada me je profesorica engleskog nagradila knjigom zbog odlične ocjene iz ispita.“

Student 11: „Ali mogla bih reći kako su mi i zbog te same lektire i profesorice hrvatskog i književnosti bili otvoreni vidici za neke druge autore, tako da sam samoinicijativno nakon nekih obrađivanih tema tražila knjige koje su me sadržajno zanimale.“

Student 3: „Kako mi se nije baš sviđala literatura koju sam morala čitati, odustala sam jedno vrijeme od čitanja, da bi jedan dan na preporuku knjižničarke pred kraj sedmog razreda dobila nekoliko knjiga koje su bile zanimljive njoj dok je bila dijete moje dobi, tada počinje prava ovisnost.“

Devet je ispitanika čitateljske navike razvijalo od malih nogu te su od svojih roditelja naslijedili ljubav prema čitanju i pozitivan stav o knjizi. U ovom se slučaju ponovno mogu prepoznati preklapanja između konteksta i osobe, odnosno institucionalnog konteksta i obitelji koja je u novoj kategoriji „Osoba“ odvojena u zaseban element.

Student 1: „Poprilično se teško sjetiti točnog trenutka u kojem se prvi put susrećem s knjigom u bilo kojem obliku, ali moja najranija sjećanja uz čitanje vezana su uz moju majku. Ona je oduvijek voljela čitati i često zna reći da je za nju najbolje da ne čita jer tada ne može raditi ništa drugo, pa sam vjerojatno uz nju i stvorila određeni interes prema knjizi. Sjećam se da bi mi uvijek kada bi prolazile pokraj Narodnih novina rekla da izaberem slikovnicu koju želim da mi kupi...“

Student 2: „Moja najranija sjećanja počinju od slikovnica. Oduvijek sam voljela knjige. Moja mi je obitelj čitala sve dok sama nisam naučila, a ubrzo sam krenula samostalno u knjižnicu i tražila sama sebi knjige.“

Student 3: „Kao djetetu, majka mi je uvijek kupovala slikovnice i knjige za djecu, te ih pred spavanje čitala naglas i pokazivala mi slike. Čitanje je za mene bilo važna stavka u životu...“

Student 5: „Moj prvi doticaj s knjigom bio je još u ranom djetinjstvu kada mi je majka čitala, pričala priče i pjevala pjesme prije spavanja. Moja najranija sjećanja u vezi knjige su kada sam kao dijete nosila slikovnice i priče mami da mi ih čita.“

Student 7: „Od moje prve do četvrte godine najviše vremena mi je čitala majka. Omiljene knjige iz djetinjstva su mi bajke braće Grimm.“

Student 8: „Prvo sjećanje na knjigu su mi slikovnice koje su mi roditelji čitali i pokazivali te je većina tih slikovnica o životinjskom carstvu.“

Student 9: „Imam 20 godina i prvi sam put došla u doticaj s knjigom u ranom djetinjstvu, otprilike u 4. godini. Roditelji su mi kupovali različite slikovnice, a kasnije smo rođakinja i ja skupljale slikovnice i bajke. Roditelji su mi ih u početku čitali (mama malo više nego tata), a kasnije sam naučila slova pa sam sama čitala.“

Student 10: „Stoga ću započeti s mojim prvim doticajem s knjigom koji je, iako ga se ne sjećam, bio otprilike kada sam imala šest mjeseci. Naime, prema mojoj majci, voljela sam kad mi čitaju te bih stalno tražila još jednu priču.“

Student 13: „Danas, kao i prije, imam pozitivan stav prema knjizi i čitanju. Ovaj stav i ljubav prema čitanju prenijeli su mi roditelji.“

Jedan ispitanik navodi kako je u drugom razredu srednje škole počeo samostalno istraživati te je otkrio kriminalističke, fantastične i znanstveno-fantastične romane koji su utjecali na njegov interes prema čitanju. Vrijeme provedeno u bolnici i stripovi koje mu je majka donijela kod jednog su studenta bili poticaj za istraživanje čitateljskih interesa, pa je u kasnijoj dobi, u svoje slobodno vrijeme, često čitao. Od drugih odgovora, troje je ispitanika istaklo kako voli čitati, ali samo ono što ih zanima, a za sve ostalo vrlo brzo izgube fokus, odnosno imaju promjenjive čitateljske navike.

Student 1: „Moje su čitateljske navike poprilično promjenjive. Ponekad imam faze kada pročitam tri knjige u tjedan dana, a ponekad, kao na primjer trenutno, znam cijeli mjesec ne pročitati ništa.“

Student 4: „Stoga, ovo zaključujem s mišlju da knjige volim čitati samo kada imam tu želju ili potrebu te da mi dobro dođu kad želim pobjeći iz ovog svijeta. One su djelomično zaslužne za to što sam danas ovakva kakva jesam.“

Student 12: „Pravo se upoznavanje s knjigom odvija tijekom 8. razreda, kada sam zbog zdravstvenih problema završio u bolnici. Sve to iščekivanje, nemogućnost odlaska izvan zatvorenog prostora te nemogućnost igranja igrica činili su me iznimno nervoznim, pa mi je zbog toga majka donijela stripove...“

Student 14: „Rekao bih da je moj stav prema knjizi specifičan. Jako volim čitati, ali samo ono što me jako interesira, za ostalo brzo izgubim fokus.“

Prema rezultatima analize čitateljskih autobiografija, samo je jedan ispitanik izrazio izuzetno negativan stav prema čitanju i knjizi, kao i određenim književnim rodovima.

Student 6: „Ako me pitate o mom odnosu prema knjigama, onda Vam moram reći da ih ne volim uopće. Ne volim ih čitati jer to smatram (u većini slučajeva) izgubljenim vremenom, npr. zašto čitati bezveznu beletristiku kad se za to vrijeme može napraviti nešto korisno oko kuće, raditi, čuti se s prijateljima/partnerom itd.“

Ostali su zauzeli pozitivan stav prema čitanju, iako su imali različita iskustva i na drugačije načine stjecali čitateljske navike. Navedeno je ujedno i odgovor na drugo istraživačko pitanje: „Koji se stavovi prema čitanju prepoznaju u autobiografijama u različitim životnim razdobljima?“

Jedan je ispitanik naveo da, bez obzira na pozitivan stav, ne čita otkad je krenuo na fakultet zbog nedostatka motivacije. Od trinaest ispitanika, njih je troje navelo kako je u određenom periodu imalo negativan stav o čitanju. To je uglavnom bilo razdoblje osnovne škole kada su lektiru mijenjali kratkim sadržajem ili nisu uopće čitali jer im naslovi lektirnih djela nisu bili zanimljivi. Ostalih deset ne navodi da je imalo prekide u čitanju zbog nekog negativnog pogleda na knjigu, a većinom biraju naslove koji ih zanimaju te literaturu.

Student 1: „Moglo bi se reći da tu počinje moj interes za knjigu, ali nedugo nakon toga krećem u školu u kojoj mi je odjednom nametnuto pročitati nešto u određenom roku. Da se razumijemo, nemam ništa protiv lektira u školi, upravo suprotno, ali tada, kao i većina djece te dobi, ja nisam bila pretjerano zainteresirana za to.“

Student 2: „Nažalost, otkad sam krenula na fakultet, više ne čitam. Niti imam koncentracije niti sam motivirana za isto.“

Student 13: „Nažalost, zadnjih nekoliko godina shvatila sam da sve manje čitam ono što me zanima, a tu se mogu naći uobičajeni razlozi kao što su obveze i nedostatak vremena.“

Jedna je ispitanica navela da joj roditelji nisu čitali kao djetetu, ali bez obzira na to, ona je razvila pozitivan stav prema knjizi i uvijek je voljela čitati. Posebnu je motivaciju dobila kada je od profesorice engleskog dobila knjigu kao poklon zbog dobre ocjene iz ispita. Također,

jedna ispitanica navodi da nije imala puno poticaja za čitanje, samo unutarnju motivaciju. S druge strane, jedan ispitanik, koji je izrazio negativan stav o čitanju, naveo je kako su roditelji bili previše zaposleni, pa nisu čitali, te ga tijekom osnovnoškolskog obrazovanja nisu previše usmjeravali na čitanje.

Student 6: „Roditelji mi nisu čitali knjige dok sam bio mali jer su većinu vremena bili prezaposleni, a iz tog vremena nemam nijednu omiljenu knjigu jer su to iz današnje perspektive samo gluposti. Ni u vrtiću ni u osnovnoj nas nisu usmjeravali da čitamo puno...“

Student 11: „Rekla bih kako nisam imala mnogo poticaja sa strane za čitanje, već sam sama imala želju za čitanjem.“

Trećim se istraživačkim pitanjem nastojalo ustanoviti koje se sve osobe najčešće povezuju uz razvoj čitateljskih navika. Devet je ispitanika prvi doticaj s knjigom imalo unutar obitelji i to su uglavnom bile slikovnice. Od njih devet, petero ih navodi kako je prva osoba koju vežu uz čitanje upravo majka, a jedna se ispitanica sjeća i bake koja joj je prepričavala legende i narodna vjerovanja. Dvoje njih spominju oba roditelja koji su im kupovali knjige, a jedan ispitanik navodi kako mu je motivacija za čitanje bio djed koji bi uvijek nacrtao crtež koji je bio vezan uz zadatak iz lektirnog djela. Ostalih četvero, koji također dijele pozitivan stav prema čitanju, navode kako im je prvo sjećanje na knjigu vezano uz niže razrede osnovne škole, s izuzetkom jedne ispitanice koja se sjeća da joj je baka pričala priče.

Student 1: „Poprilično se teško sjetiti točnog trenutka u kojem se prvi put susrećem s knjigom u bilo kojem obliku, ali moja najranija sjećanja uz čitanje vezana su uz moju majku.“

Student 2: „Moja mi je obitelj čitala sve dok sama nisam naučila, a ubrzo sam krenula samostalno u knjižnicu i tražila sama sebi knjige.“

Student 3: „Kao djetetu, majka mi je uvijek kupovala slikovnice i knjige za djecu, te ih pred spavanje čitala naglas i pokazivala mi slike.“

Student 5: „Moj prvi doticaj s knjigom bio je još u ranom djetinjstvu kada mi je majka čitala, pričala priče i pjevala pjesme prije spavanja.“

Student 6: „Iako se ne sjećam prve pročitane knjige, vjerojatno sam u doticaj s istima došao negdje u kasnijem razdoblju pohađanja vrtića ili pak 1. razredu osnovne škole.“

Student 7: „Sjećam se i priča koje mi je pričala baka, koje su vezane za legende i narodna vjerovanja prepričavana generacijama.“

Student 8: „Knjiga je većini ljudi, kao i meni, dio života od malih nogu. Prvo su mi sjećanje na knjigu slikovnice koje su mi roditelji čitali i pokazivali te je većina tih slikovnica o životinjskom carstvu.“

Student 9: „...prvi put sam došla u doticaj s knjigom u ranom djetinjstvu, otprilike u 4. godini. Roditelji su mi kupovali različite slikovnice, a kasnije smo rođakinja i ja skupljale slikovnice i bajke.“

Student 11: „Rekla bih kako su mi najranija sjećanja na čitanje knjige vezana za 2. i 3. razred osnovne škole. Sjećam se kako bi djed, uvijek nakon što bih ja napisala sve određene dijelove koji su bili potrebni za zadaću, nacrtao nekoliko crteža vezanih za djelo iz lektire koje smo morali pročitati i to mi je, rekla bih, bio veći poticaj da je pročitam nego samo izvršavanje obveza.“

Student 12: „Moj prvi ozbiljniji pokušaj susreta s knjigom događa se tijekom osnovnoškolskog obrazovanja kod čitanja lektire, svega ranije od toga se ne sjećam.“

Student 13: „Najranija sjećanja uz knjigu i čitanje knjiga vežem uz niže razrede osnovne škole. Tamo sam došla u doticaj s kratkim i šaljivim pričama, pjesmama i, najčešće, bajkama.“

Student 14: „Moj prvi doticaj s knjigom vjerojatno je bio dosta prije onog prvog kojeg se sigurno sjećam, a to je prva lektira u osnovnoj školi *Pale sam na svijetu*.“

Od ostalih je odgovora zanimljivo spomenuti stavove jedanaest ispitanika o čitanju tiskanih knjiga i čitanju s ekrana. Deset ispitanika najviše čita tiskane knjige, a jedan je ispitanik naveo da čita isključivo tiskane knjige na hrvatskom jeziku. Jedan od njih čita i s mobitela kada nije u mogućnosti otići u knjižnicu i posuditi knjigu, a jedan čita s mobitela zbog jednostavnosti prenošenja i udobnosti.

Student 2: „Voljela sam čitati tiskane knjige zbog osjećaja knjige u ruci, ali kako nisam uvijek bila u stanju otići do knjižnice, a i zbog dugog procesa nabave knjiga u knjižnici, često sam čitala preko aplikacija na mobitelu.“

Student 3: „Jedna od čudnijih navika koju imam, a vezana je za čitanje, jest to da iako imam primjerak na polici, radije ću skinuti. Osim toga, jako važnu ulogu ima svjetlost koju mobitel ili čitač posjeduje ... pa čitam ili na *e-book readeru* ili na svom mobitelu. Mislim da je stvar u tome da se lakše namjestiti s mobitelom u krevetu negoli s knjigom.“

Student 4: „Pokušala sam čitati s ekrana, ali nema onog pravog osjećaja, nema onog mirisa knjige.“

Student 5: „Iako e-knjige ne preferiram, jedno sam vrijeme imala *kindle* čitač i pokušala sam čitati na taj način. Međutim, nisam se pronašla u tom načinu čitanja. Najdraže mi je čitati knjige na hrvatskom jeziku jer se tada mogu usredotočiti na radnju, a ne mučim se s prijevodom određenih riječi.“

Student 7: „Preferiram čitanje u obliku knjige, rjeđe s ekrana (mobitel, laptop). Čitanje s ekrana šteti vidu, a danas se ionako dosta vremena provodi na mobitelima.”

Student 8: „Iako e-knjige ne preferiram, jedno sam vrijeme imala kindle čitač i pokušala sam čitati na taj način. Međutim, nisam se pronašla u tom načinu čitanja. Najdraže mi je čitati knjige na hrvatskom jeziku jer se tada mogu usredotočiti na radnju, a ne mučim se s prijevodom određenih riječi.“

Student 9: „Čitam knjige samo u tiskanom obliku. Ne volim elektroničke knjige jer nemam osjećaj da čitam knjigu, ne mogu okretati stranice i u potpunosti se uživjeti u knjigu.“

Student 10: „Tijekom akademske godine čitam većinom potrebnu literaturu i u slobodno vrijeme fanfikciju. Što se tiče e-knjiga, nemam ništa protiv njih, no osobno ih ne čitam jer znam da kad bi ih čitala, vjerojatno ne bih nikad završila fakultet. Zato se držim tiskanih knjiga i dobre stare knjižnice.“

Student 11: „Uvijek sam čitala fizičku knjigu i ne vjerujem kako ću početi čitati e-knjigu, no nisam još imala doticaj s njom tako da sa sigurnošću ne mogu odbiti tu ideju.“

Student 12: „Što se tiče oblika čitanja, u tom sam slučaju veliki pobornik knjige. Pokušao sam čitati s ekrana, no jednostavno ne mogu; čudno je i neprirodno.“

Student 13: „Iako postoje e-knjige čije su prednosti zaista brojne, primjerice, laka dostupnost, tekst koji može biti pretraživ i zauzima malo mjesta, prema osobnim preferencijama, a vjerojatno i prema dugogodišnjoj naviknutosti, naginjem korištenju knjiga u tiskanom obliku.“

Student 14: „Čitam samo papirnate knjige, rijetko tvrđeg uveza jer su skuplje, a čitati s ekrana uopće ne volim, kao ni e-knjige, iako sam svjestan da su odličan način približavanja knjige korisnicima.“

Ispitanici su navodili i koje žanrove najviše vole čitati, a najveći broj pripada beletristici. Njih deset navodi da čita romane, od kojih su najzastupljeniji ljubavni i kriminalistički romani. Zatim slijedi fantastika koju je navelo četvero ispitanika. Dvoje je ispitanika navelo biografije i autobiografije, kao i znanstvenu fantastiku. Od ostalih su žanrova jednom spomenuti stripovi, psihološki trileri, proza, povijesni žanr, djela koja se dotiču društvenih problema i Freudove psihoanalize.

Student 3: „Što se tiče žanrova koje volim čitati, rekla bih da su to kriminalistički i ljubavni romani. Osim te dvije vrste, često znam uzeti literaturu koja me zanima taj čas, primjerice Freudove psihoanalize koje su mi neko vrijeme bile jako zanimljive.“

Student 4: „Najviše čitam romane ili neke kratke priče.“

Student 5: „...a danas čitam uglavnom ljubavne i kriminalističke romane i sve ostalo što mi se sviđa u nekom trenutku.“

Student 7: „Danas, sa svojih 20 godina čitam kriminalističke romane, ali i romane s dozom humora kojima je radnja vezana za svakodnevicu. Tu i tamo, volim pročitati stripove.“

Student 9: „Uz knjige s nadnaravnom tematikom čitam još i povijesni žanr, pogotovo one koje su vezane uz Domovinski rat. Svaki put kad odem u knjižnicu prvo tražim knjige vezane uz Domovinski rat pa tek onda one nadnaravne tematike. Najviše me zanimaju one koje su o bitkama za moj rodni grad...“

Student 11: „Od žanrova rekla bih kako prevladavaju psihološki trileri, znanstvena fantastika, djela koja se dotiču društvenih problema, poput šovinizma, ksenofobije, homofobije i djela koje se bave LGBT tematikom, bilo u vidu razvoja bilo samog upoznavanja s važnim ličnostima.“

Student 13: „Omiljena su mi vrsta literature romani, a najčešće su zastupljeni kriminalistički i fantastika.“

Student 14: „Najčešće su to autobiografije i biografije, pogotovo poznatih osoba s glazbene rock scene, ali volim pročitati i fikcije, pogotovo one u srednjovjekovnom razdoblju. Također, važno mi je da takve fikcije imaju više nastavaka jer mi jedna knjiga nije dovoljna ako mi se radnja sviđa, a poželjno je da knjiga ima i filmsku adaptaciju ili da postoji videoigra prema istim knjigama.“

Na kraju je prikazana tablica s popisom naslova koje su ispitanici navodili. U njoj je i objašnjenje svrhe navođenja pojedinog naslova. Uz to, ona pruža uvid u čitateljske interese ispitanika. U prikazima ranijih istraživanja navedeno je da se najviše čita beletristika, dok su ovdje vidljivi točni naslovi. Prema preporukama koje su ispitanici pisali, ali i njihovim omiljenim naslovima, vidljivo je da su se romani pokazali kao najčešći odgovor, ukupno 17 naslova. Osim toga, navedena je jedna autobiografija, jedna biografija i jedna kuharica. Kada je riječ o preporukama ispitanika, posebno je zanimljiv odgovor dala jedna ispitanica koja smatra da je Biblija jedina knjiga koja je za sve, točnije, smatra kako je to jedina knjiga koju mogu baš svi pročitati. Kao najdraže knjige iz djetinjstva uglavnom se navode bajke braće Grimm, Hansa Christiana Andersena i Ivane Brlić-Mažuranić, a osim bajki, najranija su sjećanja na knjigu slikovnice i lektire na početku osnovnoškolskog obrazovanja.

Naslov	Razlog
<i>Waitapu</i>	Najranije sjećanje na knjigu (drugi i treći razred osnovne škole)
<i>Vinipeški vuk</i>	Najranije sjećanje na naslov koji je samostalno izabran, izvan okvira nastave
<i>Harry Potter</i>	1. Pronalazak utjehe 2. Poticaj za fantastični žanr 3. Prekretnica u čitanju
<i>Stepski vuk</i> (Hermann Hesse)	Roman koji je ostao u sjećanju/promišljanje o natprirodnom
<i>Ružno pače</i> (H.C. Andersen)	1. Najdraža bajka 2. Najdraža bajka
<i>Večera s vampirom</i> (Abigail Gibbs)	Posljednje pročitano/preporuka
<i>Drakula</i> (Bram Stoker)	Preporuka
<i>Crvenkapica i Snjeguljica</i> (braća Grimm)	Roditelji najčešće čitali
<i>Riba duginih boja</i> (Marcus Pfister)	Prvo samostalno čitanje
<i>Brisingr</i> (Christopher Paolini)	Posljednje pročitano
<i>Biblija</i>	Preporuka
<i>Komandant Mark</i>	Prekretnica u čitanju
<i>Alan Ford</i>	Prekretnica u čitanju
<i>Kipar</i> (Chris Carter)	Posljednje pročitano
<i>Ubojica krucifiks</i> (Chris Carter)	Čitano u periodu pisanja autobiografije
<i>Životinjska farma</i> (George Orwell)	Preporuka
<i>Snjeguljica, Trnoružica, Pepeljuga</i> (braća Grimm)	Najdraže bajke
<i>Snježna kraljica, Djevojčica sa šibicama, Princeza na zrnu graška</i> (H.C.Andersen)	Najdraže bajke
<i>Ježeva kućica</i> (Branko Ćopić)	Najdraže bajke
<i>Glazba sjene</i> (Julie Garwood)	Posljednje pročitano
<i>Specijalna potreba</i> (Lada Vukić)	Preporuka
<i>Družba Pere Kvržice</i> (Mato Lovrak)	Najdraža lektira

<i>Lovac u žitu</i> (J. D. Salinger)	Najdraža lektira
<i>Fantastični mačak Bob</i> (James Bowen)	Posljednje pročitano/preporuka
<i>Priče iz davnine</i> (Ivana Brlić-Mažuranić)	Najdraža knjiga iz djetinjstva
<i>Sova</i> (Samuel Bjork)	Posljednje pročitano
<i>Čudnovate zgode Šegrta Hlapića</i> (Ivana Brlić-Mažuranić)	Uživanje u lektiri
<i>Darovi smrti</i> (J. K. Rowling)	Posljednje pročitano
<i>Pale sam na svijetu</i> (Jens Sigsgaard)	Prvo sjećanje na knjigu
<i>The Real Frank Zappa Book</i> (Frank Zappa)	Posljednje pročitano/preporuka
<i>Starac i more</i> (Ernest Hemingway)	Preporuka
<i>Tišine</i> (Meša Selimović)	Omiljeni roman
<i>Žena vremenskog putnika</i> (Audrey Niffenegger)	Omiljeni roman
<i>Charliejev svijet</i> (Stephen Chbosky)	Omiljeni roman
<i>Tu sam pred tobom</i> (Jojo Moyes)	Omiljeni roman
<i>U traganju za Alaskom</i> (John Green)	Omiljeni roman
<i>Na kraju duge</i> (Cecelia Ahern)	Omiljeni roman
<i>Bijeli jelen</i> (Vladimir Nazor)	Omiljena lektira
<i>Ponos i predrasude</i> (Jane Austen)	Prekretnica u čitanju
<i>5 Ingredients: Quick & Easy Food</i> (Jamie Oliver)	Posljednje pročitano

Tablica 6. Prikaz naslova

8. Rasprava

Za navedeno se istraživanje koristio mali nereprezentativni uzorak (četrnaest studenata) kako bi se osigurala mogućnost dublje analize u čitateljske autobiografije. One su nastale kao rezultat radnih zadataka na kolegiju „Uvod u sociologiju“, a detaljna je analiza opisana u prethodnome poglavlju.

Prema rezultatima istraživanja, vidljivo je da veći dio ispitanika pripada ženskom rodu. O godinama se izjasnilo njih sedam, a kreću se između dvadeset i dvadeset tri godine. Istraživanjem je odgovoreno na sva tri istraživačka pitanja. Prvo se pitanje odnosilo na potencijalni utjecaj na čitateljske navike ispitanika, a odgovori su se kretali od različitih žanrova koji su im otvorili put prema knjizi, motivacije koju su dobili od profesora, pa do obitelji koja im je jednostavno prenijela ljubav prema čitanju. Serijal o Harryju Potteru jedan je od najčešćih odgovora kada je riječ o žanru koji je imao utjecaj na razvoj čitateljskih navika. Uz to, ispitanici navode i kriminalističke i ljubavne romane kao žanr koji su prvi izabrali izvan naslova obvezne lektire. Osim samog teksta, utjecaj na čitateljske navike mogu imati i osobe ili okolnosti u kojima su se ispitanici pronašli. U prilog tome ide i odgovor jednog ispitanika koji navodi da je počeo intenzivno čitati kako bi ispunio vrijeme koje je provodio u bolnici, a prve mu je stripove donijela majka. Kasnije je svako slobodno vrijeme koristio za čitanje, pa navodi da je čitao u autobusu dok bi putovao iz škole prema kući. Istraživanje, koje su proveli IFLA, IRA i CAL, pokazalo je da je okolina jedan od čimbenika pismenosti, što je vidljivo i u rezultatima ovog istraživanja. Svi ispitanici, koji su naveli da vole čitati i da čitaju u trenutku kada su pisali svoju autobiografiju čitanja, upoznali su se s knjigom u krugu svoje obitelji ili druge odrasle osobe, ili pak oni koji su motivaciju pronašli tijekom osnovnoškolskog obrazovanja. Primjer je ispitanica koju je profesorica književnosti potaknula na čitanje. Sličan je primjer naveden i u rezultatima istraživanja koje je provela Christine Garbe. Ispitanica je, naime, navela da nije bila motivirana za čitanje, a lektire su joj bile dosadne i u njima nije pronalazila ništa zanimljivo. Njezin se stav promijenio kada je došla nova učiteljica koja je pronašla način da tekstove prikaze na način koji je u njoj pobudio interes za knjigu i čitanje.

Kada je riječ o čitateljskim stavovima u različitim životnim razdobljima, iz istraživanja je vidljivo da je samo troje ispitanika navelo da je u određenim razdobljima prestalo čitati. Uglavnom je riječ o periodu osnovne škole, kada su lektirna djela shvatili kao „nametnuto čitanje“ i „obvezno čitanje“. S navedenim se može povezati i problematika koju

prikazuju Lazzarich i Čančar, a koji navode kako upravo nemogućnost izbora lektirnog djela može negativno utjecati na motivaciju učenika. Juric (2017) u svom radu također ističe kako je sloboda izbora učenika pri odabiru lektirnog naslova jedan od načina na koji se može potaknuti učenikova motivacija. Osim toga, negativan utjecaj kod učenika može izazvati i sadržaj koji nije primjeren dobi učenika ili nezanimljiv sadržaj. Ostali ispitanici nemaju takve navode, ali postoje oni koji su imali razdoblja kada nisu čitali zbog nedostatka vremena i/ili motivacije. O tome koliko je motivacija za čitanjem bitna, govori i IFLA-ino istraživanje koje motivaciju navodi kao drugi čimbenik razvoja pismenosti. Neki ispitanici navode da manje čitaju u slobodno vrijeme, a tijekom fakultetskog perioda najviše čitaju ispitnu literaturu.

U fokusu su trećeg istraživačkog pitanja osobe koje se najčešće povezuju uz razvoj čitateljskih navika, a kod devet se ispitanika kao odgovor pojavljuje obitelj. Kako je ranije navedeno, Vranjković (2011, 194) govori o tome da dijete već od svoje druge godine pokazuje interes za sliku, pa je slikovnica logičan izbor u najranijoj djetetovoj razvojnoj fazi. Najveći je broj ispitanika navodio kako im je prvo sjećanje na knjigu upravo slikovnica koju im je majka čitala i kupovala. Jedna je ispitanica navela da su joj roditelji prenijeli ljubav prema čitanju, ali je jednako tako važno osvijestiti da se čitanjem kod djece stvaraju predčitalačke vještine (Stričević 2006, 1) koje su potrebne za razvoj pismenosti. Uz slikovnice, kao odgovori se pojavljuju bajke, kratke pripovijetke i knjige za djecu. Kada je riječ o naslovima, ispitanici su navodili sljedeće: *Trnoružica*, *Snjeguljica*, *Tri prašćića*, *Šegrt Hlapić*, *Ružno pače*, *Pepeljuga*, *Snježna kraljica*, *Djevojčica sa šibicama*, *Princeza na zrnu graška*, *Ježeva kućica*, *Crvenkapica*. Jedna je ispitanica navela da se sjeća bake koja joj je pričala priče, a najdraža joj je priča o kraljeviću Marku. Sve su to naslovi koji djeci pružaju mogućnost maštanja, ali i upoznavanja s drugačijim likovima i svjetovima, kao i s pravim vrijednostima poput prijateljstva, vjernosti i hrabrosti. Često se djeca poistovjete s glavnim likovima, pa je tako jedna ispitanica navela sljedeće: „...ali najdraža mi je bila Ružno pače. Sad kad razmišljam o tome vjerojatno sam ga povezivala sa sobom jer je i on bio izrod u svojoj obitelji. Voljela sam čitati tu bajku jer me je fascinirala njegova preobrazba na kraju. Tada mi je to bilo nešto nevjerojatno i voljela sam gledati u tu sliku kada on postane labud. Danas obožavam labudove.“ Sličan je primjer vidljiv iz rezultata projekta koji je provela C. Garbe. U čitateljskoj autobiografiji jedna je ispitanica napisala kako se poistovjetila s likom Pipi iz djela *Pipi Duga Čarapa* te da je zamišljala stvarne slike dok je čitala navedeni naslov. Može se reći kako obitelj i bližnji imaju vrlo veliku ulogu u razvijanju čitateljskih interesa, kao i navika kod pojedinca, s obzirom na to da se u istraživanju pokazao i jedan ispitanik koji na negativan način gleda na čitanje i samu knjigu, posebno na beletristiku, a taj je stav

preuzeo od svoje obitelji koja također nije čitala. O važnosti okoline u razvoju čitateljskih navika već se pisalo u prethodnim poglavljima. Rezultati provedenog istraživanja potvrđuju navedeno. Kao primjer se može navesti odgovor jedne ispitanice koja je navela da je tijekom osnovne škole prestala čitati sve dok joj knjižničarka nije preporučila knjigu koju je ona voljela u njezinoj dobi. Također, jedna je ispitanica motivaciju za čitanje pronašla kada je kao nagradu od profesorice dobila knjigu na dar.

Ranije se govorilo da obvezno lektirno djelo može izazvati negativan stav kod učenika, ali da učitelj/profesor svojim pristupom može pomoći učeniku da zadrži motivaciju za čitanjem ili da ju ponovno stvori. Navedeno potvrđuje odgovor dvoje ispitanika koji su istaknuli da su njihovi profesori književnosti pronašli zanimljiv način za prikaz sadržaja. To im je pomoglo da s veseljem pristupaju dubljoj analizi teksta. Međutim, uz obitelj i bližnje, veliku ulogu imaju i vlastite potrebe i želje pojedinca, a to se može vidjeti u primjeru ispitanice koja nije imala situaciju u kojoj joj je netko čitao kao dijete, ali je njena želja za knjigom uvijek bila na prvom mjestu.

Kada je riječ o čitateljskim interesima, ispitanici navode različite žanrove koje vole čitati u svoje slobodno vrijeme: ljubavni roman, proza, psihološki trileri, znanstvena fantastika, djela koja se dotiču društvenih problema, kriminalistički romani, romani s dozom humora, stripovi, fantastika, povijesni romani, fanfikcija, biografije, autobiografije, kratke priče i psihoanalize. Iako, ima i ispitanika koji navode da bez obzira što vole čitati, zbog svakodnevnih obaveza u slobodno vrijeme rjeđe čitaju.

Čitateljska autobiografija kao metoda istraživanja pripada sadržajnoj analizi teksta, odnosno kvalitativnoj metodologiji. Takav način istraživanja daje mogućnost dublje analize teksta, ali i zahtijeva nešto manji broj ispitanika. Cilj je čitateljske autobiografije potaknuti ispitanika da se prisjeti najznačajnijih događaja ili osoba koje utjecale na razvoj čitateljskih interesa, odnosno da napiše vlastitu priču o čitanju. Kao što je istraživanje pokazalo, iz odgovora se može uočiti poveznica između čitanja od najranije razvojne faze i stvaranja navike čitanja, ali i stvaranja pozitivnog stava o čitanju kasnije. Također, može se vidjeti koliko okolina utječe na stvaranje motivacije za čitanjem, a kad se govori o okolini, govori se o obitelji, društvu i odgojno-obrazovnim ustanovama. Analizom se može utvrditi i u kojim fazama ispitanici istražuju svoje čitateljske interese, kada čitaju manje i iz kojih razloga, te koji žanr najčešće biraju kada čitaju iz zadovoljstva.

9. Literatura

1. Bajlo Gaćina, Margarita. 2021. Uloga informacijsko-komunikacijske tehnologije u čitalačkim navikama studenata. Zadar: Sveučilište u Zadru. Pristupljeno: 10. svibnja 2022. <https://zir.nsk.hr/islandora/object/unizd:6022>
2. Biškup, Valentina. 2022. Kultura slobodnog čitanja među mladima. Zagreb: Filozofski fakultet. Pristupljeno: 10. svibnja 2022. <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffzg%3A6244>
3. Clark, Christina i Kate Rumbold. 2006. Reading for pleasure: A research overview. National Literacy Trust.
4. Cordes, Sean. 2009. Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction.
5. Dijanošić, Branko. 2009. „Prilozi definiranju pojma funkcionalne pismenosti.“ Andragoški glasnik vol. 13, br. 1, 25-35.
6. Farmer, Lesley i Ivanka Stričević. 2012. Primjena istraživanja u promicanju pismenosti i čitanja u knjižnicama: Smjernice za knjižničare. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo. Pristupljeno: 2. svibnja 2022. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/125-hr.pdf>
7. Garbe, Christina. 2014. How to Become an Engaged Reader? Findings from German Biographical and Developmental Reading Research. University of Cologne, Amsterdam.
8. Hamilton, Samuel. How to Write a Literacy Narrative. penandthepad.com Pristupljeno: 04. svibnja 2022. <https://penandthepad.com/write-literacy-narrative-7850269.html>
9. IFLA. 2017. Literacy and Reading Section/Literacy Definitions. Haag. Posljednja izmjena 19. srpnja 2000. <https://archive.ifla.org/VII/s33/news/finalrpt.htm#5>
10. Jurdana, Vjekoslava, Kadum, Sandra i Lovreković, Daniela. 2021. Zastupljenost lektirnih naslova u školskoj knjižnici kao kriterij odabira učitelja za obvezan popis lektire. Pristupljeno: 28. listopada 2022. <https://hrcak.srce.hr/clanak/386747>
11. Juric, Mate. 2017. Čitanje u tiskanom i digitalnom okruženju. Sveučilište u Zadru. Pristupljeno: 30. listopada 2022. <https://dr.nsk-hr/en/islandora/object/unizd%3A2055>
12. Kiss, Irena i Sirotić, Chiara. 2021. Slobodno vrijeme u funkciji cjeloživotnog obrazovanja. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Pristupljeno: 20. listopada 2022. <https://www.bib.irb.hr/1156986>
13. Lazzarich, Marinko i Antonia Čančar 2020. Dječja lektira i novi mediji. Objavljeno: 28. veljače 2012. <https://doi.org/10.21464/mo.27.2.10>

14. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Pismenost. Pristupljeno: 22. ožujka 2022. <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=48456>
15. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Lektira. Pristupljeno: 22. ožujka 2022. <https://enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=35941>
16. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Bajka. Pristupljeno: 20. rujna 2022. <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=5313>
17. Mendeš, Branimir, 2009. Početna nastava čitanja i pisanja – temelj nastave Hrvatskoga jezika. Sveučilište u Splitu. Pristupljeno: 22. rujna 2022. <https://hrcak.srce.hr/50939>
18. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017. Nacionalni dokument jezično-komunikacijskog područja kurikuluma. Pristupljeno: 3. svibnja 2022. <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/podrucja-kurikuluma/534>
19. Morgan, Kori. How to Write a Literacy Autobiography. penandthepad.com Pristupljeno: 6. svibnja 2022. <https://penandthepad.com/write-literacy-narrative-7850269.html>
20. Nastavni plan i program za osnovnu školu. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Objavljeno: 2006. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2319.html
21. Novaković, Goran. 2012. Lektira u srednjoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika. Objavljeno: 31. ožujka 2012. <https://hrcak.srce.hr/157987>
22. Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Objavljeno: listopad 2019. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html
23. Rončević Zubković, Barbara. 2010. Ustrojstvo radnog pamćenja i njegova uloga u jezičnom procesiranju. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci. Pristupljeno: 23. rujna 2022. <https://hrcak.srce.hr/56827>
24. Schiefele, Ulrich, Ellen Schaffner, Jens Möller, i Allan Wigfield. 2012. Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. International Reading Association.
25. Slišković, Ana. 2017. Kvalitativne istraživačke metode u psihologiji.
26. Spitzer, Manfred, 2018. Digitalna demencija: kako mi i naša djeca silazimo s uma. Preveo: Boris Perić. Zagreb: Ljevak.

27. Stričević, Ivanka. 2006. Projekt *Čitajmo im od najranije dobi*. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo i Komisija za knjižnične usluge za djecu i mladež. Pristupljeno: 3. svibnja 2022. https://www.hkdrustvo.hr/hr/projekti/citajmo_im_od_najranije_dobi
28. Stričević, Ivanka i Srećko Jelušić. 2011. Informacijske potrebe i čitateljski interesi građana Hrvatske. U *Knjiga i slobodno vrijeme: Zbornik radova*. Pecotić, Elli et al. 24. 9. 2010. Split: Gradska knjižnica Marka Marulića.
29. Škopljanac, Lovro. 2014. *Književnost kao prisjećanje*. Zagreb: Naklada Ljevak d.o.o.
30. Škopljanac, Lovro. Čitateljsko pamćenje u svakodnevnicu i (Prvi svjetski) rat. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Pristupljeno: 21. ožujka 2022. <https://hrcak.srce.hr/138986>
31. Valjan Vukić, Violeta. 2013. Slobodno vrijeme kao „prostor” razvijanja vrijednosti u učenika. Sveučilište u Zadru. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/122641>
32. Vranjković, Ljiljana, 2011. Lektira u razrednoj nastavi. OŠ Josipa Lovretića, Otok. Objavljeno: 8. ožujka 2011. <https://hrcak.srce.hr/file/106732>
33. Witte, Theo, Gert Rijlaarsdam i Schram, Dick. 2011. *An empirically grounded theory Of literary development*. T.C.H. Witte University Centre for Learning, Teaching, University of Groningen. Posljednja izmjena: 19. siječnja 2012.
34. Wolf, Maryanne. 2019. *Čitatelju, vrati se kući*. Prevele: Anita Peti Stantić, Vedrana Gnjiđić. Zagreb: Naklada Ljevak.
35. Yeo, Yew Hock, Phyllis Ghim – Lian Chew i Krashen, Stephan. *A Literacy Autobiography*. Objavljeno: 14. srpnja 2016. https://www.academia.edu/33314690/A_Literacy_Autobiography_2016
36. Zalar, Diana. 2014. *Potjehovi hologrami*. Zagreb: Alfa.

Reading autobiography

Abstract

The paper consists of a theoretical and a research part. The theoretical part of the paper refers to the explanation of the main terms and concepts. Literacy is one of the main components of the work, given that its prerequisite is reading through which reading habits and interests are developed. Parents and other adults, in cooperation with educational institutions, can lay a good foundation for the development of literacy in such a way that the child will be directed towards the book from an early age.

The research part of the work refers to the presentation and analysis of the students' reading autobiography method, which is the goal of the work. The purpose of the work is to gain insight into the development of reading interests and habits of students of the Department of Information Sciences. The research is based on a qualitative method, and the idea is for the respondents to recall their earliest memories of the book. This is an example of a narrative method that is also used in psychology.

The contribution of the work is represented by two new categories that were formed according to data from readers' autobiographies. The new categories can be used as a complement to the already existing framework of Christina Garba, who presented the basic structure of the reader's autobiography with three associated components. Since only one person defined the categories of the text within the research, certain prejudices or unevenness in assigning parts of the text to a certain category are possible, so the above represents the limitations of the research. The research answered the set research questions, and the results provide data on the reading habits of the respondents, as well as their interests and attitudes towards reading.

Key word: literacy; reading; reading autobiography; reader interests; reading habits

Prilozi:

Tablica 1. Kategorija „Kontekst”	32
Tablica 2. Kategorija „Tekst“	33
Tablica 3. Kategorija „Individualne sklonosti”	34
Tablica 4. Kategorija „Period života”	35
Tablica 5. Kategorija „Osoba”	37
Tablica 6. Prikaz naslova	48