

Čitateljske navike učenika u doba digitalizacije

Tomić, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Croatian Studies / Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:111:650963>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-09**



Repository / Repozitorij:

[Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies](#)





SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FAKULTET HRVATSKIH STUDIJA

MARIJA TOMIĆ

**ČITATELJSKE NAVIKE UČENIKA U
DOBA DIGITALIZACIJE**

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 2023.



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FAKULTET HRVATSKIH STUDIJA
ODSJEK ZA KROATOLOGIJU

MARIJA TOMIĆ

**ČITATELJSKE NAVIKE UČENIKA U
DOBA DIGITALIZACIJE**

DIPLOMSKI RAD

Mentor: prof. dr. sc. Davor Piskač

Zagreb, 2023.

Sažetak

Svrha ovog rada je ispitati utjecaj procesa digitalizacije na formiranje čitalačkih navika mladih. Na temelju postojećih teorija i strategija čitanja, kao i komparativnom analizom već postojećih rezultata istraživanja, kreirano je i provedeno anketno istraživanje nad 97 ispitanika zagrebačke gimnazije. Poseban naglasak stavljen je na digitalne alate za podršku čitanju, evaluaciju sadržaja čitanja iz učeničke perspektive, kao i oblika motivacije za učeničko čitanje, što su ujedno i ključne odrednice za razvoj čitateljskih navika.

Ključne riječi: digitalno čitanje, e-knjige, internet, e-čitač Kindle, čitatelji, digitalizacija, elektronički tekst, digitalni alati, tiskana knjiga, anketa

Abstract

The purpose of this paper is to examine the influence of the process of digitalization on the formation of reading habits of young people. Based on existing theories and reading strategies, as well as comparative analysis of already existing research results, a survey was created and conducted on 97 high school students in Zagreb. Special emphasis is placed on digital tools for reading support, evaluation of reading content from the student's perspective, as well as forms of motivation for student reading, which are also key determinants for the development of reading habits.

Keyword: digital reading, e-books, internet, e-reader Kindle, readers, digitalization, electronic text, digital tools, printed book, survey

SADRŽAJ

1. Uvod	2
2. Razvojni put čitanja	3
Vrste čitanja.....	5
Strategije čitanja	7
Interes ili funkcija čitanja.....	11
3. Mladi i digitalizacija: pozitivne i negativne posljedice	14
Čitanje u digitalno doba	17
E-čitač: alat za podršku čitanja u digitalnom dobu	19
4. Čitalačke navike u hrvatskom školstvu	21
Dosadašnja istraživanja o čitalačkim navikama učenika	21
Metodologija i ciljevi istraživanja	23
Rezultati ankete.....	24
Rasprava	40
5. Zaključak.....	42
6. Literatura.....	44
Anketa	48

1. Uvod

Pojava digitalnih medija te zbirke digitalnih dokumenata, koje su u konstantnom porastu, značajno je utjecala na proces čitanja (Liu, 2005, 700). Uz sve veću količinu dostupnih digitalnih informacija i sve veću količinu vremena koje ljudi provode čitajući elektroničke medije, digitalno okruženje počelo je utjecati na čitalačko ponašanje ljudi (Liu, 2005, 701). Posljedično, jedna od istaknutijih teza koja se pojavljuje u znanstvenim krugovima jest da razvoj digitalnih knjižnica sudjeluje u kreiranju općeg društvenog trenda kojeg obilježava pliće, fragmentiranije i manje koncentrirano čitanje. Provedene studije, fokusirane na istraživanje čitanja u digitalnom okruženju, primarno su usmjerene na ispitivanje evolucije čitanja ili promatranje načina na koji ljudi čitaju dokumente unutar određenog vremenskog razdoblja (Liu, 2005, 700). Cilj je ovog istraživanja istražiti čitanje u digitalnom okruženju uspoređujući paralelno čitanje u digitalnom obliku sa tiskanim oblikom, sa svrhom utvrđivanja udjela digitalnog oblika čitanja, u kontekstu procesa digitalizacije, globalizacije i određenih reformi školstva. U konačnici, u fokusu je utjecaj prethodno spomenutih čimbenika na čitateljske navike mladih. Primarno sredstvo za ostvarivanje navedenog cilja, uz neophodnu teorijsku podlogu, predstavlja korištenje ankete kao metode istraživanja. Uzorak obuhvaća učenike XVI. zagrebačke gimnazije, sveukupno je sudjelovalo 97 ispitanika.

Ključna pitanja od kojih polazi navedeno istraživanje su: koliko vremena čitatelji provode na elektroničkim uređajima, s posebnim naglaskom na digitalne alate za podršku čitanju, koji su razlozi njihova korištenja te koliki je utjecaj elektroničkih čitača na čitanje književnosti, primarno imajući na umu njihovu dostupnost i pristupačnost u digitalno doba. Također, anketa je usmjerena i na evaluaciju sadržaja čitanja iz učeničke perspektive, kao i motivaciju učenika za čitanje, s obzirom na značaj čitanja u obrazovnom sustavu, ali i njegovu utjecaju na vlastito intelektualno i osobno formiranje.

Iako postoje različite podjele čitanja i kriteriji za njegovu kategorizaciju, činjenica jest da se prilikom istraživanja ovog kompleksnog procesa nije moguće odlučiti za jedan pristup, nego je nužno kombinirati metode različitih pristupa u svrhu dobivanja holističke slike. Nemoguće je čitanje promatrati kao linearni proces, jer iako je ono samo po sebi ishod obrazovnog procesa, jednako tako ono je temeljno sredstvo, to jest alat pojedinca za kritičko i analitičko razmišljanje okoline. Njegov domet je puno širi od ispunjavanja određenih formalnih kriterija, i upravo je svrha ovog rada ispitati postoji li svijest o važnosti čitanja izvan obrazovnog procesa i koji status čitanje kao vještina ima među populacijom za čiji je razvoj

čitanje krucijalno, ne samo u akademskom, već i građanskom smislu, ukoliko građanina promatramo kao pojedinca koji aktivno i kritički djeluje unutar svoje zajednice.

2. Razvojni put čitanja

Čitanje, jedno od temeljnih sredstava obrazovnog procesa, a ujedno i fiziološki proces, iako je predmet istraživanja različitih znanstvenih disciplina teško je ukalupiti u jedinstvenu definiciju. „Prema najkraćoj definiciji čitanje bi bila čovjekova sposobnost dešifriranja dogovorenog sustava znakova i shvaćanja poruke koju oni nose“ (Kuvač-Levačić, 2013, 14), to jest pokušaj pojedinca da uspješno funkcionira u vlastitoj okolini. Subjekt, u ovom slučaju čitatelj, pritom postavlja ciljeve, nadgleda, regulira i kontrolira vlastite misli, koristeći čitanje kao vještinu koja je ključni element uspješnog učenja i djelovanja pojedinca u suvremenom svijetu (Nikčević-Milković, 2016, 1).

Iako se čitanje, tijekom ne samo obrazovnog, već i socijalnog aspekta pojedinca evaluira na različite načine, znanstveni konsenzus počiva na tvrdnji kako čitanje ovisi o tome na kojoj je razini pojedinac usvojio kognitivne, socijalne i emocionalne vještine (Kuvač-Levačić, 2013, 14). Proces čitanja pritom nije promatran isključivo kao jedan od obrazovnih ishoda, nego je njegov razvoj uvelike definiran pravovremenim razvojem predčitačkih vještina, koje odrasli koji se skrbe i brinu o djetetu svakodnevnom komunikacijom omogućuju djetetu (Visinko, 2014, 118). Najvažnija predčitačka vještina za početak čitanja jest glasovna osjetljivost koja omogućava djetetu da slova zamijeni glasovima te obratno. Jednostavan primjer uočavanja da se riječi sastoje od glasova i da se svaka riječ može rastaviti na glasove te da se glasovi mogu sastaviti u riječi dijete najjasnije uočava čitanjem pjesmica u rimi te upozoravanjem na glasove u riječima (Čudina-Obradović, 2002, 8), što je poznata praksa ne samo u odgojno-obrazovnim ustanovama poput vrtića i škola, nego i u velikoj većini roditeljskih domova, gdje je vidljiv trend čitanja slikovnica i priča, što dodatno akcelerira razvoj predčitačkih vještina. Time se stvara podloga za ostvarivanje „glatkog čitanja s razumijevanjem“ koje pojedinac stječe postupno od rođenja, u potpunosti neintencionalno, što započinje prvim slušanjem majčina glasa, riječi i intonacije (Čudina-Obradović, 2002, 7-8). Smatra se kako je period od prve do treće godine djetetova života presudan za kvalitetu tog razvoja, stoga je nužno djetetu proširiti svijet čitanjem, budući da uz čitanje roditelja dijete vježba koncentraciju, obogaćuje rječnik te se uz čitanje potiče njegov intelektualni razvoj te radoznalost (Šauperl, 2007, 23). Svakodnevnom komunikacijom dijete stječe govorne vještine, koje pridonose razumijevanju

smisla, značenja i sastava rečenice. Smatra se kako je svaki roditelj kvalificiran da djetetu omogući bolju pripremu za učenje čitanja, odnosno stjecanje predčitačkih vještina koje se razvijaju ne samo prilikom komunikacije s roditeljima i čitanjem, već su i posljedica ukazivanja roditelja na važnost čitanja za dijete. Roditelj treba upozoravati dijete na cilj i važnost čitanja i pisanja za njegov osobni razvoj, proširivati njegov rječnik i znanje o svijetu upoznavanjem i objašnjavanjem okoline te uspostaviti odnos i okolinu u kojoj će dijete sigurno i aktivno isprobavati vještine pričanja, prepričavanja, kao i motoričkih vještina poput baratanja knjigom, olovkama i drugim pišaćim priborom (Čudina-Obradović, 2002, 7-8). Osim okruženja u kojem se čitanje odvija i pažljivog biranja knjiga, poticaji za čitanje prema djetetu trebaju dolaziti i od najbližih, odnosno braće i sestara, odgojitelja, učitelja te predmetnih nastavnika (Nikčević-Milković, 2016, 1).

Sredstvo s kojim dijete dolazi u doticaj posredstvom roditelja i drugih skrbnika te koje omogućava djetetu upoznavanje sa informacijskim, kognitivnim i literarnim čitanjem predstavljaju već spomenute slikovnice (Kuvač-Levačić, 2013, 18). Slikovnice se smatraju prvim čitateljskim materijalom koji ima strukturu te je primarno namijenjen djeci. One predstavljaju najbogatiji izvor pisane riječi s kojim se dijete susreće u ranom razdoblju (Martinović, 2011, 39-41). Zajedničkim čitanjem i razgledavanjem slikovnice dijete razvija vještine upoznavanja obilježja teksta te uočava oblike pojedinih slova i povezanost glasova sa slovima. Vještinom upoznavanja obilježja teksta dijete dobiva uvid u to kako se knjiga drži, kojim redoslijedom su rečenice napisane te uočava da se rečenice koje se izgovaraju ujedno mogu i zapisati te ponovnim čitanjem pretvoriti u riječi koje se izgovaraju. Ujedno, uočavanjem oblika pojedinih slova i povezanosti glasova sa slovima dijete postupno prepoznaje značenje pojedinih riječi te povezanost određenog slova s uvijek istim glasom (Čudina-Obradović, 2002, 8). Postignuvši razinu u kojoj razumije značenje pisanja i čitanja i usvojivši sve nabrojene predčitačke vještine, govornu vještinu, upoznavanje obilježja teksta, oblike pojedinih slova, povezanost glasova sa slovima i usvajanje glasovne osjetljivosti, dijete je spremno za stjecanje čitačkih vještina (Čudina-Obradović, 2002, 8). Čitačke vještine ostvaruju se u školskom periodu te se definiraju kao postupak brzog i lakog prevođenja glasova u slova i slova u glasove, s ciljem automatiziranog šifriranja i dešifriranja. Na ovoj razini dijete se ne fokusira na pojedino slovo, već na cjelinu riječi i rečenice, kao i shvaćanje značenja, poruka i emocija koje se protežu tekстом (Čudina-Obradović, 2002, 8).

Mnoge se istraživačke studije bave proučavanjem djece predškolske dobi i učincima vezanim uz rani razvoj čitanja te poteškoća u čitanju s ciljem razumijevanja razvitka vještine učenja što može svim čitačima omogućiti da postignu određeni stupanj uspješnosti. Iako postoji

kategorizacija čitača u nekoliko različitih skupina, ovisno o njihovoj razini, to jest sposobnosti čitanja, fokus je najčešće na ekstremima: dobri čitači te djeca s povećanim rizikom za uspješno čitanje (Lyon, 2002, 1-3). Dobre čitače odlikuje razvijena fonemska osviještenost, to jest kod djece postoji svijest da se izgovorene riječi sastoje od pojedinačnih glasovnih dijelova, pretpostavlja se kako su na njihovu razvijenost utjecala poticajna literarna iskustva od rođenja, što je rezultiralo bogatijim vokabularom te lakšim i boljim snalaženjem u sintaksi i gramatici. Važnost predčitačkog razdoblja, koje je uvelike definirano angažmanom i interakcijom sa roditeljima i ostalim bližnjima, u istraživanju se najbolje očituje u činjenici da skupinu s povećanim rizikom za uspješno čitanje čine djeca bez ranijih doticaja sa knjigama, djeca slabijeg socio-ekonomskog statusa, djeca u čijim domovima roditelji ne čitaju te djeca koja imaju jezične, govorne ili slušne teškoće (Lyon, 2002, 3-5).

Iako smo naveli već nekoliko faktora koji utječu na razvoj čitanja, u znanstvenoj zajednici je još uvijek aktualan spor oko toga koji je to središnji proces bez kojeg nema dobrog čitanja. Čudina-Obradović iz navedenog spora kristalizira tri skupine znanstvenika, ovisno o njihovim polazišnim stavovima, naglašavajući pritom kako su sva tri shvaćanja korisna i neophodna za razumijevanje učenja čitanja. Prva skupina znanstvenika, takozvana fonološka skupina, kao središnji proces čitanja vidi raspoznavanje glasovne skupine, druga skupina znanstvenika razvojne pismenosti ključ vidi u učenju čitanja razumijevanja teksta i traženja smisla i značenja, dok treća skupina koja proučava proces čitanja u njegovim dubinskim slojevima polazi od modela paralelne obrade, simbolično prikazujući to pomoću šuplje ruske lutkice (babuške), čija slojevitost simbolizira tezu da je čitanje rezultat istodobnog odvijanja pet paralelnih procesa od kojih se niti jedan ne može odvijati bez ostalih (Čudina-Obradović, 2010, 8-9). Neovisno o polazišnoj teoriji, činjenica jest da je prilikom istraživanja čitanja neophodan interdisciplinarni pristup koji će omogućiti da se obuhvate sve dimenzije procesa čitanja.

Vrste čitanja

S obzirom na to da je čitanje višestruko složena djelatnost te se njome bave mnoge odgojne znanosti u okviru kojih se pojavljuju znanstveni projekti o utvrđivanju uvjeta, puteva, oblika i primjene rezultata o unapređivanju učenja, postoje različiti kriteriji za utvrđivanje vrsta čitanja. Prema shemi iz knjige Richarda Bambergera, koja donosi rezultate istraživačkih projekata o čitanju, Rosandić prikazuje podjelu na sedam vrsta čitanja, odnosno čitanje naglas,

čitanje u sebi, doživljajno, informativno, spoznajno, stvaralačko i kritičko čitanje te napominje da su kriteriji za definiranje vrsta čitanja psiholingvistički, kriterij cilja, spoznajni i komunikacijski kriterij (Rosandić, 2005, 175-180).

Vodeći se psiholingvističkim kriterijem čitanje razvrstava na čitanje naglas, čitanje u sebi, interpretativno te scensko čitanje. Čitanje naglas opisano je kao posebna vrsta jezične djelatnosti koja se uvelike primjenjuje u nastavi književnosti te prilikom koje se pisana riječ prenosi u izgovorenu što rezultira razvijanjem artikulacije i govornog sluha. Važnu vrstu čitanja naglas predstavlja interpretativno čitanje, koje predstavlja način čitanja naglas u kojem čitatelj doživljava književnoumjetnički tekst te slušatelju prenosi svoje emocije, značenja, odnosno doživljaj teksta. Kako bi se učilo interpretativno čitanje stvoreni su brojni programi te se upotrebljavaju različite metode, a posebna se pažnja posvećuje učenju govorne interpretacije. Jedan od tih programa uključuje područje govorne umjetnosti, čijim normama pripada scenski ili umjetnički govor, kojim čitatelj, odnosno glumac na sceni, pomoću vlastite scenske zamisli prenosi estetiku teksta. Uspoređujući čitanje naglas i čitanje u sebi, istraživanja su pokazala kako čitanje u sebi, odnosno tiho čitanje, zauzima dominantan položaj u izvannastavnim oblicima odgojno-obrazovne djelatnosti te se može podijeliti na mnogo vrsta. Osim podjele vrsta čitanja prema psiholingvističkom kriteriju, Rosandić opisuje i mnoge druge vrste te podvrste čitanja poput čitanje po ulogama, kritičko čitanje, spoznajno čitanje, stvaralačko čitanje, izborno čitanje, čitanje sa zapisivanjem, denotativno i konotativno čitanje, imaginativno, antipacijsko, pomno, interaktivno čitanje te čitanje s razumijevanjem (Rosandić, 2005, 180-190).

Levačić ističe jednostavniju podjelu vrsta čitanja, odnosno čitanje radi zabave i čitanje radi dobivanja informacija i učenja te navodi njemačkog pedagog Hansa E. Giehrla, koji za razliku od Banbergera uzima u obzir i ne-literarne tipove i ne-literarno čitanje te time pridaje važnost neknjiževnim tekstovima prilikom istraživanja vrsta čitanja, a njegova tipologija čitatelja proizlazi iz četiri vrsta čitanja, odnosno informacijskog, čiji izvor informacija crpimo primjerice iz televizijskih program, kuharskih recepata i slično, zatim evazivnog, kojim se mičemo iz realnog svijeta i ulazimo u imaginarni, kognitivnog i literarnog čitanja. Pomoću kognitivnog čitanja spoznajemo svijet kakav jest, njegove zakonitosti te time dobivamo percepciju svijeta, dok nam literarno čitanje pomaže u traženju smisla života (Kuvač-Levačić, 2013, 14-15).

Visinko pak iznosi vrste čitanja koje se preporučuju u radu s učenicima i u procesima usavršavanja te uz njih navodi i mnoge druge odrednice čitanja, štoviše dotiče se i strategija učenja, svrha učenja te nabroja vrste i podvrste čitanja koje su irelevantne naspram čitanja u

odgojno-obrazovnoj praksi. Kao početnu vrstu čitanja, koja je odlučujuća za razvoj čitalačkih sposobnosti te kojoj je cilj usvojiti dekodiranje glasova i slova, izdvaja početno čitanje, čijim se vježbanjem postiže tehnika automatiziranog čitanja. Kao osnovni oblik čitanja navodi čitanje u sebi te smatra kako se ta vrsta češće koristi od čitanja naglas. Prilikom čitanja u kojem je zadani neki zadatak, odnosno traži se određeni cilj, referira se na usmjereno čitanje. Neprekidnim samostalnim čitanjem učenik stvara kompetencije za uspješnog čitatelja te se prilikom obrazovnih ciklusa susreće sa nekoliko vrsta čitanja, odnosno sa spoznajnim čitanjem koje mu omogućuje otkriti nove spoznaje, analitičkim čitanjem kojim tekst dijeli na manje dijelove, problemskim čitanjem kojim uočava probleme iz teksta, kritičkim čitanjem kojim razvija kritičko razmišljanje, stvaralačkim čitanjem kojim razvija sposobnost stvaranja novih tekstova te interpretativnim čitanjem kojim se produbljuje doživljaj i izričaj teksta. Veliku pažnju Visinko obraća i na svrhe čitanja te prema njima razlikuje četiri velike skupine čitanja, odnosno čitanje u osobne (privatne) svrhe, u obrazovne svrhe, profesionalne svrhe te u javne svrhe (Visinko, 2014, 74).

Strategije čitanja

Istraživanja koja se protežu zadnjih dvadesetak godina temelje se na učinkovitoj upotrebi strategija čitanja koje, prema uvjerenjima autora, pridonose boljem razumijevanju teksta. Pojam strategija vezan je prvenstveno uz vojnu terminologiju, porijeklo mu je grčko, a tumači se kao umjetnost ratovanja koja uvjetuje najdjelotvornije upravljanje ratnim brodovima, avionima te vojnim trupama u ratnoj operaciji, dok osnova tog pojma, koja se u prenesenom značenju koristi i u teoriji čitanja, obuhvaća natjecanje, planiranje, svjesno upravljanje i kretanje ka ostvarenju cilja. Osim navedenog izraza, u teoriji čitanja pod strategije se podrazumijevaju i vještine, sposobnosti, tehnike, taktike, postupci i koraci, a najčešće se sagledavaju kao ciljna sredstva koja su potrebna za tvorbu značenja, naročito kada dolazi do prekida u razumijevanju teksta (Šamo, 2016, 6).

Postoje različite klasifikacije strategija te se u nastavi talijanskog i engleskog jezika strategije, prema psiholozima i talijanskim didaktičarima, dijele na kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne (Visinko, 2014, 94). U Hrvatskoj se strategijama bave psiholozi poput Vlaste Vizek-Vidović i Svjetlane Kolić-Vehovec te iz njihovih radova pojam strategije ulazi u ostala edukacijska područja pa i samim time u metodiku nastave hrvatskog jezika. Istraživanja utvrđuju kako su najučinkovitije strategije čitanja sljedeće: nadgledanje vlastitog

razumijevanja, suradničko učenje, stvaranje vizualnih prezentacija, odgovaranje na pitanja, postavljanje pitanja, ustroj teksta te sažimanje teksta, a uz njih, navodi se i izvođenje zaključaka ili tumačenja, povezivanje različitih dijelova teksta i primjena prethodnog znanja. Metodičari, poput Karol Visinko, ističu kako hrvatska praksa upućuje na metakognitivne strategije prije čitanja, što obuhvaća pregledavanje teksta te predviđanje i prepoznavanje glavnih ideja (Visinko, 2014, 95). Dokazano je kako upotrebljavajući kombinacije više strategija čitanje biva uspješnije te je stoga važno da nastavnik ili učitelj učenicima tijekom poučavanja čitanja napomene koju strategiju u određenom momentu moraju uvježbavati te je nužno objasniti svrhu i dobrobiti upotrebe iste (Visinko, 2014, 95).

Od svih navedenih strategija posebno se ističe važnost primjene prethodnog znanja budući da prilikom čitanja, a i u svemu što radimo općenito, u nekoj mjeri se uključuju prethodna znanja te pomoću njih razumijemo sve što čujemo, vidimo i pročitamo. Ova se strategija čitanja u vježbama za učenike može uključiti prije, za vrijeme te nakon učenja (Visinko, 2014, 96). Kako bi se učenike motiviralo na čitanje i povećanje količine njihovog čitanja te obogaćivanja njihovog rječnika i općeg znanja važno je izabrati tekstove koji su primjereni njihovom rječniku i prethodnom znanju. Prethodno znanje tako je najvažniji faktor prilikom razumijevanja teksta (Kolić-Vehovec, 2013, 26), ono predstavlja osobna iskustva što učeniku omogućava povezivanje prijašnjih vlastitih iskustava s nečime o čemu sada čita te kulturno znanje koje obuhvaća običaje, oblike ponašanja ili pojave s kojima se neposredno ili posredno susrećemo. Prije čitanja prethodno se znanje uočava prilikom pripremanja učenika za novi tekst tako što se uključuju prethodno usvojena znanja i iskustva ispitujući učenike o vrsti i ustroju teksta te o temi i posebnosti kulture naroda. Tijekom čitanja upotreba prethodnog znanja može nailaziti spontano, a ono se osvještuje kada se učenicima zadaje čitanje određenog dijela teksta kako bi se prethodno znanje aktiviralo, čime je nakon čitanja primjena prethodnog znanja uvelike ostvarljiva. Nakon pročitano teksta slijede pitanja i zadaci kojima se tekst povezuje sa prethodnim znanjima te takva primjena posebno dolazi do izražaja u sustavnoj pripremi na kraju obrazovanja (Visinko, 2014, 97). Pritom je od iznimne važnosti strategija provjere, odnosno nadgledanja razumijevanja pri čitanju, pomoću koje je mjerljiva razina razumijevanja teksta od strane učenika, ali jednako tako ona obuhvaća i učenje planiranja, to jest postavljanja ciljeva koje učenici žele postići čitanjem. Provođa se na način da učenici za vrijeme čitanja provjeravaju svoje čitanje, odnosno provjeravaju postižu li cilj koji su si zadali te uče kako prepoznati što im smeta prilikom čitanja te odgovara li im okruženje, budući da zbog smetnji učenik ponekad ne razumije što čita i mora se neprestano vraćati istim dijelovima teksta ili napraviti stanku. Osim smetnji, nerazumijevanje teksta može proizlaziti i iz

nedovoljnog poznavanja značenja riječi što može uzrokovati nerazumijevanje cijelog pročitano odlomka, međutim ono se može ukloniti upravljanjem vlastitim čitanjem, prepričavanjem dijela teksta kojem smo se vratili te pojašnjavanjem istoga (Visinko, 2014, 98). Boljem razumijevanju teksta, ali i premošćivanju smetnji, naročito nerazumijevanju riječi, pridonosi i strategija stvaranja vizualnih percepcija koja se temelji na vođenju bilježaka o pročitanoj tekstu. Učenici čitajući tekst paralelno vode bilješke koje im služe za učenje, odnosno prepričavanje teksta, rad na tekstu, istraživanje, pisanje i slično. Ne postoji jedan način zapisivanja bilježaka te učenici sami odabiru tehniku koja im najbolje odgovara. Postoje mnoge strategije označavanja teksta kao što je označavanje u/na tekstu, bilježenje navoda i stranica na listiću te upotreba samoljepljivih trakica u boji. Nakon pročitanoj teksta bilješke se mogu predstaviti u tablicama, izradbi shema, umnih mapa, crtanih sadržaja. Važno je da prilikom izradbe shematskih prikaza učenici teže ka tome da samostalno posegnu za izradbama vizualnih prikazivanja sadržaja (Visinko, 2014, 98-100) i da isprobavanjem samostalnih metoda otkriju koja im najviše odgovara. Stoga je nužno i u nastavu implementirati i predstaviti učenicima što više različitih metoda vizualnih prikazivanja sadržaja te im kasnije omogućiti kreativni prostor i slobodu da odaberu metodu koja će najviše doprinijeti njihovu razumijevanju, a samim time i razvoju znanja.

Sljedeća strategija kojom učenici postaju bolji u čitanju te lakše razumiju pročitani tekst je pomoću odgovaranja na pitanja koja nastavnik pripremi i koja se tiču teksta. Kako bi se tekst dubinski interpretirao, važno je utvrditi osnovne komponente, odnosno što se prikazuje, tko je uključen, gdje i kada. Glavna pitanja kako i zašto upućuju na dublje i kreativnije analitičko pitanje o književnom problemu koje će rezultirati vrlo širokom paletom čitalačkih promišljanja temeljenih na znanju, književnosti, jeziku i proživljenom iskustvu čitatelja (Visinko, 2014, 101). Pitanja koja postavljaju učitelji utječu na učenike tijekom vremena, što se ponajviše očituje prilikom samostalnog učenja i čitanja gdje si učenici postavljaju pitanja po uzoru na učitelje. Ovisno o tome na koji način koji učitelj ili nastavnik postavlja pitanja, učenik prilagođava vlastito učenje za svaki školski predmet, to jest za svakog učitelja. Ono što ova strategija pruža, neovisno o učitelju, jest da učenik postavlja pitanja o tome što čita i uči kako bi izveo zaključke i objasnio prirodu stvari dok čitaju. Utjecaj nastavnika je neizbježan, ali stimulacija učenika i samopozicioniranje dovode do slobodnijeg kretanja tekstem, uz moguće razne oscilacije poput dodatnih asocijacija, usporedbi i povezivanja teksta s okolnim priložima, poput fotografija, tablica i ilustracija (Visinko, 2014, 103).

Postupak identificiranja glavne ideje, koju pronalazimo u svakom tekstu, uobičajen je prilikom tumačenja književnih tekstova. Međutim, ova strategija nadilazi ovaj proces, u skladu

s pretpostavkom da se u tekstu može identificirati više ideja, kako književnih tako i neknjiževnih. To su zapravo ključne točke, relevantne za kontekst, koje čitatelj može identificirati i pokazati svoje razumijevanje onoga što čita (Visinko, 2014, 104).

Proces utvrđivanja strukture teksta smatra se neizbježnim jer su mnoga istraživanja pokazala kako je to jedna od vještina u kojoj su učenici ispodprosječni, ukoliko ne postoji usmjeravano učenje. U nastavi književnosti ovaj se proces uglavnom ostvaruje kada učitelji usmjeravaju učenike na pisanje planova. U ovom formatu postupak bi trebalo zadržati, ali je važno tražiti od učenika da budu što samostalniji. U književnim tekstovima postupak određivanja strukture pomaže razumjeti kronologiju, kontekst, uzrok i učinak događaja u tekstu (Visinko, 2014, 104).

Jedna od strategija kojoj je fokus na prepoznavanju i izdvajanju ključnih riječi i izraza te se obilno upotrebljava prilikom uvježbavanja prepričavanja naziva se sažimanje pročitano­g teksta. Tekstu se reducira opseg, skupljaju se bitni podaci te ih se ukratko navodi, a ishod takvog sadržaja naziva se sažetak, što je ujedno i najteži oblik jezičnog izražavanja. Kao i kod povezivanja različitih dijelova teksta i ova se strategija bazira na postepenom prolazanju dijelova teksta, naslova, podnaslova te ostalih nadopunjujućih podataka, a to se postiže odabirom ključnih podataka te podcrtavanjem istih. Postoji mnogo načina kojima se može provoditi vježbe sažimanja, a neke od njih su navođenje što više naslova za tekst koji su učenici pročitali te uz sažimanje u smisleni naslov učenici navode dodatno objašnjenje svog prijedloga, prepričavanje filma koji je učenik gledao, izdvajanje najvažnijih podataka iz pročitano­g teksta te slično, a dobiveni rezultati se zatim uspoređuju i raspravljaju (Visinko, 2014, 109-111).

U nastavi književnosti strategija predviđanja ima veliku ulogu u stjecanju motivacije za daljnje čitanje kod učenika. Ovoj strategiji glavno je ishodište ono što se očekuje prije samog čitanja, odnosno što čitatelj može otkriti na temelju naslova, osnovnog motiva teksta, čitajući tekst u nastavcima, čitajući prvu rečenicu ili odabrane dijelove teksta. Strategija predviđanja isprepliće se sa strategijom pregledavanja teksta, ali može se organizirati kao zasebna vježba u kojoj učenici na temelju dobivenog teksta s naslovom i prvim dijelom stvaraju priču i predviđaju daljnji tok radnje (Visinko, 2014, 111-114).

Jedna od jednostavnih, ali vrlo korisnih strategija je strategija pregledavanja teksta, koju se može koristiti prilikom svakog upoznavanja s novim knjigama na način da se čitatelj upozna sa sadržajem, cjelinama, ilustracijama, kazalima, piscima, bibliografskim bilješkama, djelima, pojmovima, fotografijama ili podnaslovima. Pritom je nužno na umu imati razlikovanje prisutno u metodici nastave engleskog jezika gdje se razlikuje *scanning* (skeniranje i traženje određenih informacija) od *skimming* (brzo, letimično čitanje cijelog teksta), odnosno

pregledavanje teksta za određene informacije od pregledavanja teksta kako bi se steklo sveobuhvatno razumijevanje njegovog sadržaja. Pregledavanjem teksta učenici mogu stvoriti osnovne ideje i zaključke o sadržaju. Uz ovu strategiju obično se veže orijentacijsko ili informativno čitanje jer se temelji na primanju osnovnih informacija u kratkom periodu. Osim orijentacijskog čitanja, uz strategiju pregledavanja vezuje se i selektivno ili izborno čitanje čija je glavna značajka čitanje zanimljivih dijelova teksta ili određenih pojedinosti (Visinko, 2014, 114-116).

Važnost različitih strategija čitanja, s obzirom na značaj čitanja za pojedinčev razvoj, neophodno je implementirana u različite strateške planove obrazovnog sustava koji počiva na interakciji različitih sudionika obrazovnog procesa. Svi strateški dokumenti tako stavljaju veliki naglasak na strateško učenje koje se osim kao strategija čitanja pojavljuje i kao strategija učenja i poučavanja. Njegov se temelj svodi na suradnju koja u svakom pogledu pridonosi boljem shvaćanju naučenog, sposobnosti čitanja i obrade teksta i hiperteksta te razvoju društvenih kompetencija. Učenici surađujući zajedno, prilikom čitanja i obrade istog teksta, razvijaju sposobnosti čitanja koje su već ranije stekli, potiču se da prihvate čitalačke sposobnosti koje tek trebaju razviti te razvijaju samopouzdanje i sigurnost u čitanju, ali i sposobnosti i vještine izlaganja, cjelovitog predstavljanja i raspravljanja. Prilikom međusobne interakcije učenike nadgleda učitelj, koji prati rezultate učenika te im pomaže pri objašnjavanju značenja (Visinko, 2014, 116).

Premda čitatelj poznaje strategije čitanja, to nije jamstvo da će ih rabiti i čitati strategijski. Strategije čitatelj treba poznavati i biti spreman koristiti se njima, treba provjeravati rezultate korištenja istih prilikom razumijevanja teksta te će time imati status dobrog čitatelja, odnosno biti će svjestan onoga što čita, fokusirati će se na karakteristike teksta, je li tekst težak ili lagan, na koji način je pisan, može li se povezati s tekstovima koje je ranije pročitao i slično (Kolić-Vehovec, 2013, 28-29).

Interes ili funkcija čitanja

Moderna vremena, koja obilježava ubrzana promjena ljudi, stavova, životnih stilova i tradicija uslijed ubrzanih civilizacijskih procesa, nužno zahtijevaju drugačiji pristup u odgoju, obrazovanju te samom načinu života. Sukladno s tim promjenama, primarno društvenim, i ovisno o tendencijama čitatelja i društvenim okolnostima, čitanje književnosti zadobiva različite funkcije, različito djelovanje te, u konačnici, ostavlja različiti učinak na čitatelja.

Rezultat društvenih mijena je i revidiranje spoznaja o funkcijama književnosti i čitanja, što je ujedno i produkt povećanog razvoja suvremenog jezikoslovlja te niza znanstvenih disciplina koje se bave ljudskom prirodom i društvenim pojavama (Grosman, 2010, 68).

Čitanje je djelatni uzrok književnosti, stoga opstanak književnosti ovisi o djelatnosti čitanja. Informativni tekstovi za prikupljanje i korištenje informacija te književni tekstovi za književno iskustvo dvije su osnove vrste čitanja čiju je podjelu odredio priručnik *PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study* (Pšihistal, 2013, 48-49). Preradbe koncepta svrhe čitanja zadržale su dvojnost kognitivno-utilitarne i emocionalno-hedonističke komponente te je svrha čitanja određena s dva aspekta, odnosno čitanja zbog učenja i čitanja zbog zabave. Funkcionalno, čitanje se promatra kroz četiri dimenzije: a) individualni razvoj, b) obrazovnu korisnost, c) užitak, d) bijeg od svakodnevnih briga (Pšihistal, 2013, 49). U ovoj se podjeli prve dvije dimenzije mogu povezati s kognitivnom komponentom, dok posljednje dvije dimenzije predstavljaju afektivnu komponentu. Kognitivna i afektivna komponenta su u klasičnoj poetici bile ujedinjene u jednu svrhu, čemu svjedoče brojni zapisi antičkih intelektualaca. Horacije tako svrhu književnosti vidi u ugodu i poučavanju, dok Aristotel opisuje osnovni proces književnog stvaralaštva kao oponašanje razlikujući pritom užitak oponašanja i poseban užitak učenja oponašanja jer je zapravo učenje najveći užitak (Pšihistal, 2013, 49).

Odgovor na pitanje o svrsi književnosti i njenom opstanku stoga neophodno ovisi o proučavanju čitanja koje uključuje i kognitivnu i emocionalnu komponentu, na što su i usmjerena novija istraživanja. Koliki je postotak suvremenih čitatelja, u ovom slučaju studenata, koji mogu sjediniti užitak i intelektualnu korist od čitanja otkriva istraživanje stajališta studenata o čitanju, koje se provodilo na dva fakulteta, Ekonomskom fakultetu u Osijeku i Filozofskom fakultetu u Zagrebu te u knjižarama i knjižnicama u gradu Zagrebu. Rezultati istraživanja nisu obećavajući, štoviše sadrže poražavajući element uzevši u obzir kako studenti Filozofskog fakulteta, koji čitaju najviše i imaju veliki interes za jezično i književno usmjerenje, ne koriste slobodno vrijeme za čitanje čime se dovodi u pitanje postojanost užitka u čitanju (Pšihistal, 2013, 49-50).

Neovisno o emocionalnoj ili kognitivnoj komponenti, zajednička spona između svih istraživanja funkcija čitanja jest čitatelj – on biva glavni subjekt. Lingvistička istraživanja, usmjerena na funkciju jezika i njen doprinos književnosti, tako jezik promatraju unutar aspekta utjecaja književnosti na pojedince i društvene skupine. Neke od funkcija koje identificira funkcionalna lingvistika su međusobna funkcija jezika u uspostavljanju i održavanju međuljudskih odnosa, referencijalna funkcija u opisivanju stvarnosti subjekta i tekstualna

funkcija u govoru. Peter L. Berger i Thomas Luckmann detaljno analiziraju konstitutivnu ulogu jezika i opisuju način na koji jezik postiže potrebnu "objektivizaciju". Mogućnosti koje jezik nudi su mnogobrojne te upotrebom jezika književnost raspolaze svim njegovim mogućnostima i djelovanjima na pojedinca i društvenu skupinu (Grosman, 2010, 69-70).

Koliko snažno književnost utječe na čitatelja, iz perspektive socijalne psihologije, posebice se bavio Denys W. Harding, u čijim se studijama nalaze analize utjecaja književnosti na čitatelja i njihove zamišljene svjetove, posebice pojedine faze razvoja, što pripisuje sudjelovanju čitatelja u procesu čitanja, oslobađanju čitatelja od potrebe da bude aktivan čitatelj, što ga ne sprječava da i dalje prati radnju, a fiktivno iskustvo koje prati postaje u književnosti njegova percepcija vlastite stvarnosti (Grosman, 2010, 71). Psihološkim aspektom čitanja bave se i autori poput Simona Lessera, Waltera Slatoffa i Normana Hollanda čiji se znanstveni interes bazira na proučavanju različitih psiholoških objašnjenja učinaka čitanja s ciljem otkrivanja dubinskih i podsvjesnih dometa čitanja. Čitanje smatraju neprestanim traženjem čitatelja, potraga i potvrda njegove osobnosti, odnosno potvrda vlastita identiteta uz pomoć osobnih tema u literaturi. Osim što pronalaze sami sebe, čitatelji koriste književnost kako bi izrazili najosnovnije fantazije o užitku, i to u novom obliku koji čitatelju omogućava da na njih odgovori bez negativnih emocija koje te fantazije izazivaju u stvarnom životu, stoga takvo korištenje književnosti ujedno predstavlja i obrambeni mehanizam. Kritičari ove sklonosti upozoravaju da čitanje književnosti također može donijeti "iscjeliteljsku" funkciju sličnu psihoanalizi, uočavajući sličnosti u jeziku koji čitatelju pruža povjerenje i narativne odnose, što sve podsjeća na obilježja između pacijenta i psihoterapeuta (Grosman, 2010, 72).

S obzirom na njegov značaj, temeljnim oblikotvornim utjecajem čitanja služe se pedagozi i kritičari prilikom promišljanja o odgojnim funkcijama čitanja (Grosman, 2010, 72). Osim obrazovne, čitanje ima i druge kognitivne i jezične funkcije, a jedna od najpoznatijih je bogaćenje rječnika i znanja, što zahtijeva čitanje umjetnički dotjeranih tekstova s raznolikim izborom riječi. Također se raspravlja o mogućnosti uvođenja estetske funkcije lektire, odnosno pod kojim se uvjetima čini smislenim govoriti o estetskoj funkciji i postignućima književnosti. Iako je na prvi pogled moguće pomaknuti granicu između književnosti i trivijalne književnosti, svi pokušaji da se to postigne su bili neuspješni (Grosman, 2010, 76-77).

Posljednjih 50 godina mnoge su se studije, uz istraživanje o spajanju užitka i intelektualne koristi dječjeg čitanja, usredotočile na osobne indikatore koji utječu na interes za čitanjem, poput dobi, spola, socioekonomskih čimbenika i postignuća. Iako neki znanstvenici, poput Helen Huus, smatraju kako pravi čimbenici koji utječu na interese nisu još identificirani, konsenzus počiva na tvrdnji kako su funkcije određene potrebama osobe te da one ovise o

psihološkim i društvenim čimbenicima. Ključna je pretpostavka kako dijete dobiva zadovoljstvo korištenjem medija koje, u konačnici, rezultira ispunjavanjem potreba. Istraživanja funkcija čitanja među učenicima Vincenta Greaney i Susan Neumann, provedena u Irskoj i SAD-u te utemeljena na metodološkoj strategiji koristi i zadovoljstva, potkrijepila su rezultate prethodnih istraživanja Lewisa i Tealea u Australiji i britanskih studija, na temelju čega je zaključeno kako postoje tri osnovne funkcije čitanja, a to su uživanje, korisnost i bijeg (Greaney, Neuman, 1990, 174). Zanimljivo je kako pritom odabir materijala za čitanje, ne proizlazi nužno iz potreba čitatelja. Waples, u istraživanju potreba i motiva odraslih čitatelja, nije pronašao jasnu poveznicu između čitateljevih interesa i tema o kojima čitaju. Mnogi faktori utječu na odabir čitatelja, a neki od njih su spol, prihod, privrženosti, vrijednosti i motivi za čitanje. Odabir je često potaknut i trendovima, onime što drugi čitaju i autorima o kojima se najviše raspravlja. S druge strane, dječji odabir počiva na temelju funkcije čitanja, to jest njihovih potreba, koja uvelike proizlaze iz društvenih okolnosti i psiholoških čimbenika (Greaney, Neuman, 1983, 158-159). Potonje tvrdnje potvrđuju i dosadašnja istraživanja, gdje kao najčešće faktore za odabir nekog djela vidimo u razlozima poput: „moram“, „to je lektira“, „roditelji me tjeraju“, „želim naučiti više“. U istraživanju Ivana Peroša tako 18 od 20 ispitanika je potvrdilo da čitaju lekturu primarno zbog boljih školskih ocjena (Peroš, 2016, 53), dok je u istraživanju Katarine Kružić najviše ispitanika i iz srednje i iz osnovne škole odgovorilo da voli čitati (Kružić, 2016, 23), čime se dovodi u pitanje teza o čitanju iz prisile, koja počiva u velikoj mjeri na školskom uspjehu ili pritisku roditelja, s posebnim naglaskom na nužno preispitivanje animoziteta spram čitanja zadane lektire (Kružić, 2016, 41).

3. Mladi i digitalizacija: pozitivne i negativne posljedice

Globalizacija i digitalizacija, akcelerirane u posljednja dva desetljeća, odrazile su se i na medije, primarno inicirajući digitalnu pohranu sadržaja i distribuciju. Informacije u digitalnom obliku danas predstavljaju dominantni oblik njihova prenošenja prema krajnjim korisnicima, što je ujedno i jedna od glavnih značajki digitalnog doba u kojem obitavamo. U globalu, digitalizacija obuhvaća postupnu pretvorbu analognog gradiva u lako pretraživ digitalni oblik, dostupan online svim potencijalnim korisnicima, istraživačima građe i slično. Upravo navedene značajke, laka i brza pristupačnost, dovele su do primjene digitalizacije u širokom području ljudskih djelatnosti, od profesionalnih primjena kao što su inženjerstvo,

medicina i znanost, izdavanje novina, knjiga, glazbe i filma, do amaterskih primjena kao što je digitalizacija obiteljskih kolekcija foto albuma, adresara ili domaćih filmova (Enciklopedija1).

Primarni cilj bilo kojeg tehnološkog pothvata jest poboljšanje životnog standarda pojedinca, čime neupitno utječe i na formiranje novih društvenih obrazaca. Smatra se kako je internet pomogao u prevladavanju društvenih, rasnih i spolnih prepreka, s obzirom da počiva na „anonimnosti korisnika“, korisnik je lišen bioloških i društvenih odrednica. Činjenica je da su računala revolucionirala znanje i obrazovanje učinivši ga dostupnijim svima, međutim mnogi istraživači ističu kako prevelika izloženost tehnologije utječe na fizički, osobni i društveni razvoj djeteta. Količina tehnoloških naprava kojima djeca imaju pristup svakodnevno raste, poput računala, mobilnih uređaja (pametni telefoni i tableti), digitalne kamere, platforme i mreže društvenih medija, softverskih aplikacija, interneta i slično (Alghamdi, 2016, 3), što dodatno utječe na potrebu za kreiranjem preventivnih mehanizama i edukacije o korištenju istih.

Već samim rođenjem djeca postaju dio svijeta koji je prepun digitalnih komunikacija i veza. Kako rastu, tako im raste i mogućnost oblikovanja života putem digitalizacije, budući da im se naizgled nude brojne mogućnosti za učenje i druženje koje je moguće čuti i dokumentirati. Novija i napredna digitalna tehnologija svojim pogodnostima, koje pomažu ispuniti potencijale djeteta, kao što su lak pristup učenju, interesnim zajednicama, tržišnim uslugama i drugo, siromašnoj djeci, djeci koja žive na udaljenim područjima pruža mogućnost ostvarivanja boljih mogućnosti (UNICEF, 2017, 6). Iako je smanjio određene vrste neravnopravnosti i nejednakosti, i iako je formalno dostupan svima, pristup internetu uvelike počiva na socio-ekonomskom statusu zajednice. Djeca sa nižim socio-ekonomskim statusom nemaju nikakav, povremen ili nekvalitetan pristup internetu, stoga su uskraćena za vještine i znanja koja im omogućuju da ostvare svoje potencijale i prekinu međugeneracijski krug siromaštva, što potvrđuju i brojne studije i izvješća UNICEF-a.

S obzirom da tehnologija i digitalna interakcija, u određenoj mjeri, počiva na anonimnosti korisnika, nužno je raspraviti rizik sigurnosti djece, koji se temelji na narušavanju privatnosti i dobrobiti djece, čime se povećava rizik od prijetnji i štete, a time i ranjiva djeca postaju ranjivija (UNICEF, 2017, 6). Uz dijeljenje znanja i suradnju koju informacijska i komunikacijska tehnologija facilitira, ona ujedno i olakšava pristup djeci neprimjerenim i potencijalno štetnim sadržajima, štoviše omogućava da i sami proizvode takav sadržaj, a nerijetko su i žrtve kanala za trgovanje djecom te su zlostavljana i iskorištena putem nezakonitog sadržaja. Uz pozitivne posljedice, poput povezivanja i razmjene iskustava sa vršnjacima, tehnologija je dovela i do novog oblika nasilja – mrežno nasilje, čiji su dometi, s

obzirom na nepostojanje granica interneta, puno šireg dometa od onog izvan mreže. Osim nasilja otvara se i problem digitalne ovisnosti koje uzrokuju internet i digitalna zabava, koji ujedno potiču dječju kreativnost i mogućnost pristupa korisnim i zabavnim sadržajima. Potpuni utjecaj digitalizacije na dobrobit djece tek treba dokazati, ali s obzirom na sve veći opseg, izazove i mogućnosti digitalizacije te sve veći broj aplikacija, digitalnih uređaja i mrežnih platformi koje će djeci biti dostupne, djeca moraju biti svjesna rizika na internetu te ih treba naučiti ograničiti opasnosti internetskog svijeta, ali i iskoristiti korisne mogućnosti digitalnog svijeta (UNICEF, 2017, 7).

Izlaganje djece računalima u ranoj dobi može negativno utjecati na njihove osobne živote, odnose s obitelji i prijateljima, budući da će ona postati važan dio djetetova života. Studije pokazuju kako 40 % djece u Sjedinjenim Državama ima pristup računalu, a većina roditelja potiče svoju djecu da ga redovito koriste. Negativni učinci pretjerane uporabe digitalne tehnologije najčešće se, na razini bliskih odnosa, javljaju u vidu socijalne izolacije, koja je specifična kako za djecu, tako i za odrasle osobe. Ovisnost o tehnologiji tako može dovesti do društvene izolacije, koju karakterizira nedostatak kontakta s drugima u normalnom svakodnevnom životu. Potonje znatno utječe na mentalno zdravlje korisnika, a studije pokazuju kako su nerijetki slučajevi stanja zvanog neuroza, koje uključuje psihološke poremećaje i poremećaje ponašanja. Njezini simptomi uključuju tjeskobu, tugu, a nerijetko i depresiju, popraćenu osjećajima ljutnje, razdražljivosti, zbunjenosti i osjećaja niskog samopoštovanja (Alghamdi, 2016, 4). Istraživanje napravljeno na 1000 učenika u 10 različitim država pokazuje da se studenti nisu mogli dobrovoljno odvojiti od korištenja bilo kakvih tehnoloških naprava 24 sata te su zaključili da su se učenici osjećali usamljeno, frustrirano i anksiozno (Alghamdi, 2016, 5), što ukazuje da je nužno mlade ljude educirati o pravilnom i osviještenom korištenju digitalne tehnologije.

Najviše utjecaja na živote mladih, ali i gotovo sve ostale generacije imaju pametni telefoni, primarno zbog njihove dostupnosti i rasprostranjenosti u suvremeno doba. Najočitiya područja utjecaja pametnih telefona uključuju poslovanje, obrazovanje, zdravlje i društveni život. Mobilna tehnologija dramatično je promijenila kulturne norme i individualno ponašanje (Gowthami, Venkata Krishna Kuma, 2016, 474), korištenje interneta postalo je svojevrsna rutina u životu svakog učenika i sredstvo za traženje informacija kada je potrebno. Uz informativni karakter, pametni telefoni posjeduju i sigurnosni element, naročito za djecu koja idu u školu ili izlaze van, koji počiva na mogućnosti da u svakom trenutku ostanemo u kontaktu s prijateljima i obitelji. Značajke pametnog telefona kao što su kamera, video snimanje, pristup društvenim web stranicama i priroda stalnog povezivanja s internetom omogućuju pojedincima

snimanje bilo kojeg videozapisa u bilo kojem trenutku i dijeljenje s prijateljima i obitelji te korištenje društvenih web stranica i drugih internetskih opcija (Gowthami, Venkata Krishna Kuma, 2016, 477). Implementacija pametnih telefona u obrazovni sustav proizlazi iz njihove pogodnosti za održavanje nastave na daljinu, olakšavaju suradnju učenika i nastavnika i izvan učionice, te putem pametnih telefona učenici mogu pratiti nastavu u slučaju bolesti ili bilo kakvog izostanka iz nastave čime se umanjuje mogućnost nazadovanja u nastavi (Gowthami, Venkata Krishna Kuma, 2016, 475). Potonji proces svoj je procvat doživio u posljednjih nekoliko godina, uslijed pandemije korona virusa, kada je, zahvaljujući tehnologiji, obrazovni proces, u vidu prenošenja znanja, išao normalnim tijekom. Iako je učenicima svakako nedostajao odgojni i afektivni moment, formalni kriteriji su bili zadovoljeni.

Prednosti tehnologije mogu ponekad zasjeniti negativne aspekte, ali se definitivno ne smiju zanemariti. Budući da je tehnologija postala sastavni dio ljudskog života, roditelji, ali i ostali sudionici djetetova odgojnog procesa, trebaju nadzirati dječju upotrebu tehnologije te njihov udio u virtualnom svijetu kako bi djeca mogla izvući maksimalnu korist od tehnologije, a ne dozvoliti da im tehnologija koči cjelokupni razvoj. Iako je teško ograničiti vrijeme koje provode koristeći tehnološke uređaje, valja pripaziti da budu unutar razumnog okvira kako djeca ne bi stvorila ovisnost (Alghamdi, 2016, 10). Uz vremensko ograničenje i nadzor sadržaja, primarno je djecu educirati o pravilnom korištenju tehnologije.

Čitanje u digitalno doba

Snažan utjecaj čina ovladavanja čitanjem na ljudski mozak i kognitivne sposobnosti čitatelja očituje se u promjeni struktura veza mentalnog sklopa i, u konačnici, promjene ljudske misli. „Sve što se čita, način na koji se čita i razlog čitanja mijenja način razmišljanja ljudi i te promjene vidljive su i u današnje vrijeme, a događaju se bržim tempom nego ranije“ (Wolf, 2019, 11). Čitanje se promatra kao „transformativni katalizator“ osobnog razvoja pojedinca, a samim time i pisane kulturne inteligencije. S promjenama koje je donijelo digitalno doba, fokus istraživača je na utjecaju digitalne tehnologije na navedene kognitivne procese, utječe li, i ako da, kako, povećanje količine čitanja na digitalnim uređajima na kvalitetu i razvoj pojedinca, naročito na čovjekovu pažnju? (Wolf, 2019, 11-12).

Raširena upotreba interneta i upotreba alternativnih izvora za čitanje neosporno je utjecala na promjenu čitateljskih navika pojedinaca, to jest na kreiranje novih obrazaca čitanja. Mlađe populacije, što potvrđuju i studije, sve više vremena provode čitajući na internetu i zabavni i informativni sadržaj (Shahriza Abdul Karim, Hasan, 2007, 286), a tome ujedno pridonosi i

intenzivan proces digitalizacije književnih sadržaja. Od 2004. godine Google, u partnerstvu s velikim sveučilišnim knjižnicama i drugim knjižnicama, skenira tiskane knjige u njihovim zbirkaama te prema *The Economistu*, Amazon prodaje više e-knjiga nego papirnatih knjiga, što je znak sve veće popularnosti elektroničkih izvora u knjižnicama, ali i domovima čitatelja. Upotreba elektroničkih izvora u Sveučilišnoj knjižnici u Pekingu utrostručila se, s oko 10 milijuna u 2006. na 30 milijuna u 2011. Proces digitalizacije ima duboki učinak na funkcioniranje modernog društva, stoga je nužno istražiti učinak mini-revolucije u ljudskom učenju i komunikaciji koju su inicirali online digitalni tekstovi (Liu, 2012, 86).

Razvoj procesa čitanja oduvijek je bio pod utjecajem velikih tehnoloških dostignuća, već s povećanom mehanizacijom tiska 1750-ih dolazi do promjene čitateljskih navika. Od intenzivnog čitanja, koje se baziralo na repetitivnom čitanju nekoliko knjiga, dolazi do opsežnog čitanja, koje je rezultat šire dostupnosti i distribucije književnog sadržaja. Promjene i novonastali obrasci, nastali uslijed pojave interneta i računala, još su u procesu otkrivanja, ali kao glavni načini čitanja ističu se pregledavanje i skeniranje. Potonji procesi čitatelju omogućavaju svojevrsni alat za ovladavanje velikom i nepreglednom količinom dostupnih digitalnih sadržaja, koja dovodi do nemogućnosti razlikovanja pojedinih tekstova. Količina dostupnih informacija pritom se obrađuje letimičnim kretanjem po površini teksta, što rezultira povećanjem znanja koje se bazira na dijelovima informacija i trivijama (Liu, 2012, 86). Ovakav pristup, koji je rezultat borbe s prevelikom količinom sadržaja, to jest opcija, rezultira manjkom sposobnosti dubinskog čitanja i održavanja i duljeg angažmana u čitanju (Liu, 2005, 701).

Elektronička tehnologija je ponudila novu vrstu knjige i načine pisanja i čitanja, u usporedbi s tradicionalnim tiskanim okruženjem ona omogućava interaktivnost, nelinearnost, neposrednost pristupa informacijama te konvergenciju teksta, slika, zvuka i videa (Liu, 2012, 86). Dok tiskana pismenost počiva na jedinstvu ideje i njezina izraza, digitalna pismenost biva dodatno osnažena „digitalnom ekspresivnošću“, to jest mogućnostima stvaranja zvukova i slika. Čitatelj na određeni način kontrolira sadržaj i prilagođava ga svojim željama i potrebama, bira redoslijed putem aktivacije poveznica (hipertekst), te se tako suprotstavlja klasičnom redoslijedu prezentiranja ideja u tiskanom okruženju koji je u potpunosti bio pod kontrolom autora. Rezultat opisanog je „hiperčitanje“ koje karakterizira razvoj nelinearnog čitanja poput skakanja sa stranice na stranicu i s mjesta na mjesto. Rezultat je smanjenje stalne pozornosti na bilo koji tekstualni izvor i pojava fragmentiranog čitanja koje je rezultat borbe stranica na webu za pažnju korisnika. Često je ishod te borbe preplavljenost i nametanje određenih sadržaja bez svrhe, koji nemaju poveznicu sa izvornom temom, što, u konačnici, može rezultirati dezorijentacijom čitatelja (Liu, 2012, 87).

Brojni znanstvenici tvrde da dolazak digitalnih medija zajedno s fragmentarnom prirodom hiperteksta prijeti trajnom čitanju. Birkerts i Stoll primjećuju da digitalno okruženje nastoji potaknuti ljude da opsežno istražuju mnoge teme, ali ponovno na površnijoj razini. Znanstvenici su suglasni kako hiperveze odvrćaju ljude od čitanja i dubokog razmišljanja o jednoj temi. Zabrinjavajuća je činjenica, koja je rezultat Thirunarayananove studije, da ako se željena web-stranica ne učita unutar tri sekunde, ljudi kliknu na drugu web-stranicu ili mjesto. Klikanje je tako postalo svojevrsna zamjena za razmišljanje, svojevrsna linija otpora koja zahtijeva puno manje vremena i napora (Liu, 2012, 87). Istraživanja su pokazala kako postoji jasna distinkcija oko svrhe upotrebe digitalnih i tiskanih medija, elektronički mediji obično su korisniji za pretraživanje, dok se papirnati mediji preferiraju za stvarnu potrošnju informacija. Ramirez u nedavnoj studiji prakse čitanja na Nacionalnom sveučilištu Meksika nalazi da gotovo 80 % studenata radije čita digitalni tekst, dok je 68 % ispitanika izjavilo da razumiju i pamte više informacija kada čitaju tiskane medije (Liu, 2005, 701). Svojevrsna distinkcija tako predstavlja potencijalnu platformu za obučavanje novih generacija, koja bi se trebala bazirati na predstavljanju mogućnosti i alata za adekvatno korištenje svih dostupnih sadržaja, s obzirom na mogućnosti poboljšanja kvalitete koje pruža.

E-čitač: alat za podršku čitanja u digitalnom dobu

Mogućnosti čitatelja za pristup digitalnim tekstualnim medijima, s ubrzanim razvojem tehnološkog sektora, povećavaju se svakodnevno. Statistički podaci, od strane vodećih proizvođača i nabavljača, poput Applea ili Amazona, ukazuju na sve veću potražnju e-čitača. Primjerice, Amazon Kindle, prvi e-čitač koji je osvojio tržište, rasprodan je dva dana nakon što se pojavio na tržištu u studenom 2007. godine, a do lipnja 2011. Amazon je podnio izvješće u kojem piše da je prodao više Kindle knjiga nego knjiga s tvrdim i mekim koricama zajedno (Biancarosa, Griffiths, 2012, 140).

U popularnim medijima i u istraživanjima pojmovi kao što su e-knjiga, e-čitač, e-tekst i tablet nisu uvijek jasno i dosljedno razdvojeni i često se koriste kao sinonimi (Biancarosa, Griffiths, 2012, 142). Osnovna definicija elektroničke knjige, prema *Oxford Dictionary of English* jest „elektronička verzija tiskane knjige koja se može čitati na namjenskim uređajima za e-čitače ili na svim računalnim uređajima koji imaju ekran za gledanje koji se može kontrolirati“ (Wikipedia1). Hrvatski enciklopedijski rječnik polazi od definicije „digitalizirane kopije tiskane knjige“, a smatra se kako je najopsežnija definicija ona Daniele Živković, koja

smatra kako je „elektronička knjiga jedna ili više datoteka omeđenog sadržaja, koje su dostupne javnosti na mreži ili u materijalnom obliku“ (Keča, 2012, 16). Iako je fokus na tekstu, jedna od glavnih značajki elektroničke knjige jest već spomenuta mogućnost donošenja slike i zvuka, kao i veze sa srodnim mrežnim stranicama te program za izmjene i dopune.

Ekspanzija elektroničkih knjiga započela je razvojem čitača elektroničkih knjiga ili e-čitača 70-ih godina, čija je funkcija osnovnu funkciju čitanja knjiga spojiti s osjećajem ugone čitača koji je ekvivalentan onom na papiru zbog nedostatka pozadinskog osvjetljenja. Elektroničkim čitačem, ili skraćeno e-čitačem, nazivamo „mobilni elektronički uređaj koji je dizajniran prvenstveno za čitanje e-knjiga ili časopisa“ (Pažur, 2011, 157). U navedenu kategoriju, uz same elektroničke čitače e-knjiga, pripadaju i stolna i prijenosna računala, tableti i pametni telefoni (Sudarević, 2018, 79), dakle svi uređaji koji omogućavaju reprodukciju elektroničke knjige. Kao ključne prednosti e-čitača ističu se mogućnost pohrane velikog broja knjiga te prenosivost koja ujedno jamči pragmatičnost (Pažur, 2011, 158), koja je dodatno ojačana funkcijama poput okretanja zaslona, povećanja i smanjenja teksta, veličine zaslona, i tako dalje (Grlica, 2012, 62). Istraživanja, marketinške naravi, provedena među korisnicima e-čitača ukazuju na činjenicu da 58% korisnika e-čitača čita istu količinu knjiga kao i ranije, dok je 2% izjavilo da manje čita knjige (Grlica, 2012, 66), iz čega se pretpostavlja kako proces transformacije knjiga u elektroničke knjige nije utjecao na čitalačke navike čitača.

Prednosti e-knjiga su raznolike, one obuhvaćaju širok spektar tehničkih značajki poput neograničenih prostornih kapaciteta, ekološke prihvatljivosti i dostupnosti 24/7 većem broju korisnika istvoreneno. Ujedno, one utječu i na organizaciju knjižnica, omogućavajući očuvanje određenih sadržaja, naročito zbog nedostataka prostornih kapaciteta što često dovodi do selekcije knjiga, a posljedično i uništavanja. Prilikom korištenja i istraživanja e-knjiga olakšava pretraživanje sadržaja pomoću hiperlinkova i pretraživanja ključnih riječi. Neupitan je njezin značaj i za održavanje učenja na daljinu zbog lake dostupnosti te naglaska na interaktivnom učenju pomoću različitih multimedijских oblika, što učenje čini zanimljivijim i zabavnijim za učenike (Sudarević, 2018, 81). Međutim, upravo sve veća rasprostranjenost i upotreba elektroničkih knjiga među mladima i u obrazovnom procesu, dovodi do nepovoljnog položaja pojedinaca zbog nedostatka adekvatne opreme za čitanje ili izostanka osnovne informatičke pismenosti neophodne za pravilno i sigurno korištenje navedene opreme. Također, brzina i razvoj tehnologije brzo dovode do zastarijevanja određene opreme, što je ujedno rezultat i tržišnog pritiska od strane proizvođača, tržišno natjecanje stimulira ubrzanju proizvodnju novih modela te time i cijenu uređaja, čime se cjenovna pristupačnost smanjuje. Posljedično, cijena uvjetuje i kvalitetu uređaja, cjenovno pristupačni uređaji često imaju slabiju

kvalitetu zaslona i slabiju rezoluciju što može dovesti do zdravstvenih poteškoća (Keča, 2012, 19-21).

4. Čitalačke navike u hrvatskom školstvu

Ekspanzija i brzi rast uređaja za elektroničko čitanje, kao i povećanje korisnika među mlađom populacijom, utjecali su i na obrazovni sustav, koji se uvelike počeo oslanjati i organizirati u skladu s novim trendovima. Obrazovni sustav pokušava inkorporirati korištenje tableta, tablet tako postaje svojevrsni neizostavni didaktički materijal u mnogim zemljama, a paralelno dolazi i do sve većeg razvoja e-udžbenika. Uz razvoj digitalnih vještina kod djece, smatra se da korištenje digitalnih sredstava motivira učenike za samostalan rad te potiče njihovu kreativnost, štoviše korištenje je lako prilagoditi stilovima učenja i pamćenja učenika (vizualni, auditivni i kinestetički) zbog mnogobrojnih funkcija (Zubac, Čanić, 2016, 233). Kao najvažnije prednosti implementacije, uz oživljavanje tradicionalne nastave i prilagodbe individualnim učenicima, ističu se i ekološka osviještenost te ekonomičnost, dok se tiskani udžbenici mijenjaju svake 4 godine, stoga je potrebna kupnja novih i nemogućnost prodaje starih udžbenika, na tabletu se samo ažurira postojeći sadržaj, stoga nema dodatnih troškova. U hrvatskom školstvu proces implementacije tableta u školstvo intenziviran je 2019. godine, kada se osnovnoškolskim učenicima osigurao tablet od strane države, nakon eksperimentalnog programa „Škola za život“ koji je trebao provjeriti jesu li ispunjeni svi uvjeti za provedbu Cjelovite kurikularne reforme, koja u velikoj mjeri počiva na informacijskim tehnologijama i digitalizaciji škole (Rajh, 2021, 19).

Dosadašnja istraživanja o čitalačkim navikama učenika

U Hrvatskoj je, unazad 20 godina, provedeno nekoliko istraživanja koja se bave temom čitalačkih navika među učenicima, većinom orijentiranih na tiskane knjige. S druge strane, broj istraživanja koji se bavi temom digitalizacije školstva općenito, u velikoj mjeri je bio fokusiran na korištenje didaktičkih alata u nastavi, i to od strane profesora, s obzirom da je njihova stručnost bila ključna za provjeru preduvjeta provedbe cjelovite kurikularne reforme. U kratkom prikazu koji slijedi, biti će navedena neka od recentnijih istraživanja provedena u hrvatskom školstvu sustavu, što će omogućiti upotrebu komparativne metode u analizi rezultata istraživanja.

Iz dosadašnjih istraživanja, unatoč suprotnim očekivanjima, vidljivo je da interes mladih za čitanje u digitalnom dobu ne blijedi. Na ovu činjenicu upravo nam ukazuje istraživanje Ivana Peroša, provedeno 2016. godine u svrhu utvrđivanja čitateljskih navika i interesa mladih korisnika Gradske knjižnice Solin (Peroš, 2016, 3). Istraživanje se odvijalo u tri faze, odnosno proučena su godišnja izvješća o poslovanju Gradske knjižnice Solin za pojedine godine, provedeni su intervjui s knjižničarima same knjižnice te su na kraju intervjuirani ispitanici (Peroš, 2016, 51-52). Ispitavši 20 kandidata, u dobi od 15. do 21. godine, o navikama čitanja, 17 od ukupno 20 ispitanika čitanje je smjestilo među svojih top pet najdražih aktivnosti tijekom dana, 18 učestalo čita lektire, dok njih 19 čita i u svoje slobodno vrijeme (Peroš, 2016, 62). Osim Peroša, navikama i interesima mladih te utjecajem digitalne tehnologije i medija na iste bavila se i Andrea Prelog Vujić u svom istraživanju 2020. godine provodeći ga putem online ankete (Prelog Vujić, 2020, 1). Neki generalni zaključci njenog istraživanja su kako učenici imaju pozitivan stav prema čitanju, preferiraju knjigu u tiskanom obliku, iako rijetko posjećuju knjižnicu. Što se tiče digitalnih alata preferiraju mobitele ili računala za koje su zapravo svjesni da ih ometa prilikom učenja i čitanja (Prelog Vujić, 2020, 29). Osim navika i interesa, Marijana Mikić se u svojem istraživanju iz 2020. godine, koje je provela u Gimnaziji A. G. Matoša putem metode anketiranja, bavila i potrebama mladih prilikom čitanja iz užitka. Rezultati su pokazali kako mladi vole čitati iz užitka, no uzevši u obzir ostale rezultate iz istraživanja dobivamo drugačiju sliku, koja prikazuje nisku učestalost i redovitost čitanja iz užitka, a tome učenici pripisuju nedostatak slobodnog vremena. Premda većina učenika ne čita redovito, rezultati pokazuju da učenici vole čitati te da im ono pruža bijeg od stvarnosti i odmor od tehnologije, što se vidi iz odabira najdražih žanrova, poput ljubavnih, kriminalističkih i avanturističkih priča. Mikić se također dotakla pitanja narodnih knjižnica kao faktora za poticanje čitanja kod mladih, što je rezultiralo time da učenici ne znaju potiče li ih knjižnica svojim aktivnostima na čitanje iz užitka te isto tako nemaju prijedloge kako poboljšati aktivnosti za poticanje čitanja, ali zanimljivo je da većina učenika još uvijek prilikom čitanja iz užitka više vole čitati tiskane knjige (Mikić, 2020, 58). Kardaš pak uz čitalačke navike želi utvrditi i odnos učenika prema knjizi i čitanju, uzevši u obzir čitalačke motive, izbor, obiteljski utjecaj, njihovo slobodno vrijeme, školsku lektiru te školsku knjižnicu, što provodi među učenicima drugih i trećih razreda Strukovne škole Sisak u svom istraživanju 2013. godine koristeći metodu anketiranja (Kardaš, 2013, 12-13). Među ovim učenicima knjiga je postala nevoljena te većina učenika čita iz nužde, a ne iz ljubavi prema čitanju. Internet, gledanje televizije ili slušanje glazbe neki su od vodećih izbora što se tiče ispunjavanja slobodnog vremena. Što se tiče poticanja mladih na razvoj čitalačkih navika ni obitelj, a ni knjižnice ne

uspjevaju pridonijeti tome (Kardaš, 2013, 27). Kružić je provela paralelno anketno istraživanje čitalačkih navika među učenicima četvrtih, šestih i osmih razreda osnovne škole Zvonka Cara te učenika prvih i trećih razreda opće gimnazije dr. Antuna Barca u Crikvenici, od čega veći broj ispitanika obuhvaća osnovnu školu (Kružić, 2016, 17). Uspoređujući rezultate osnovne i srednje škole navike učenika se u mnogome razlikuju, primjerice u faktoru utjecanja na njihovo čitanje, navođenju omiljenih vrsta knjiga, naklonosti prema elektronskim knjigama, preporukama te čitalačkim utjecajima. Bolje čitalačke navike imaju učenici osnovne škole, budući da je srednjoškolski gimnazijski program zahtjevniji od onog u osnovnoj te je manje obveza u osnovnoj školi (Kružić, 2016, 41). Učenici srednje škole naveli su kako su elektronske knjige dobre te nude razne prednosti, dok su kod osnovnoškolaca rezultati bili drugačiji te im je najveća zabrinutost bilo zdravlje očiju (Kružić, 2016, 44). Obje skupine su, što se tiče motivacije za čitanje, odgovorile da čitaju zato što vole, premda je čitanje zbog obveze zauzelo visoko mjesto. Podudaraju se i prilikom kriterija što se tiče odabira knjiga, a to su sadržaj i tema (Kružić, 2016, 41-42).

Premda tehnologija preuzima vodeće mjesto u našem društvu te knjižnice postaju tek usputna stanica bjegunaca od stvarnosti, vidimo da knjiga u svojoj pravoj formi i dalje ne gubi na značaju, odnosno da se i dalje knjiga radije čita u tiskanom obliku, a samo čitanje i dalje vodi glavnu riječ prilikom izbora najdražih aktivnosti tijekom dana.

Metodologija i ciljevi istraživanja

Istraživanje je provedeno u srednjoj školi, točnije XVI.-oj gimnaziji Zagreb, među učenicima drugog i trećeg razreda. Sveukupno je sudjelovalo 97 učenika, od kojih je 46 učenika drugog razreda srednje škole i 51 ispitanik trećeg razreda srednje škole. Od toga je 83 ispitanika ženskog spola, a 14 muškog spola.

Za ispitivanje se koristila kvantitativna metoda, odnosno metoda anketnog upitnika. Anketa je sadržavala 27 pitanja, od kojih je na 24 pitanja trebalo odgovoriti zaokruživanjem jednog odgovora od ponuđenih više njih, a na tri pitanja očekivalo se da učenici upišu vlastite odgovore. Anketiranje je provedeno u veljači 2023. godine.

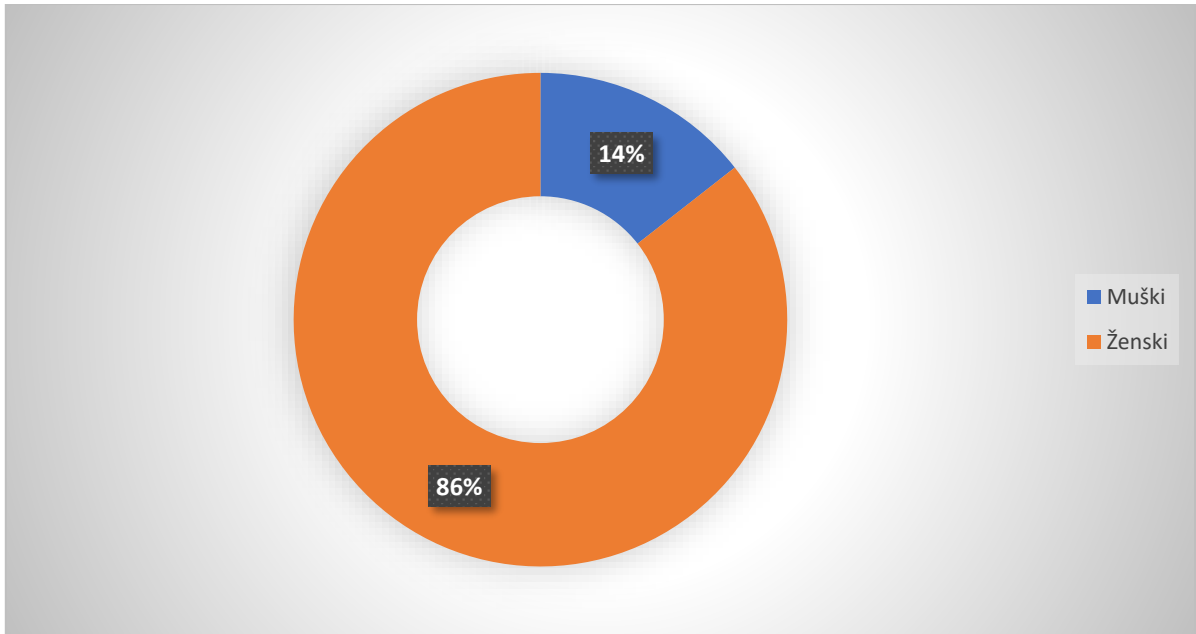
Pregled dosadašnjih istraživanja ukazuje na porast korištenja elektroničkih alata za čitanje u posljednjem desetljeću, čemu ujedno pridonosi i sve veća implementacija digitalnih oblika u nastavu. Informatička pismenost učenika biva sve većom, dodatno je akcelerirana uvođenjem informatike u niže razrede osnovne škole, čime se učenicima omogućava adekvatno znanje za korištenje mogućnosti koje tehnologija pruža. Uz mogućnosti, preispituju se

nedostaci i prednosti digitalnih alata za podršku čitanja u usporedbi sa klasičnima, a naglasak je i na distraktivnom momentu koje digitalni alati sadrže. U konačnici, cilj je otkriti u kojem omjeru učenici koriste mogućnosti koje im široko dostupni uređaji pružaju za poboljšanje svojih obrazovnih mogućnosti, a koliko za ispunjavanje slobodnog vremena, s obzirom da se istraživani oblik tehnologije primarno percipira kao vid zabave, a ne facilitator obrazovnog procesa.

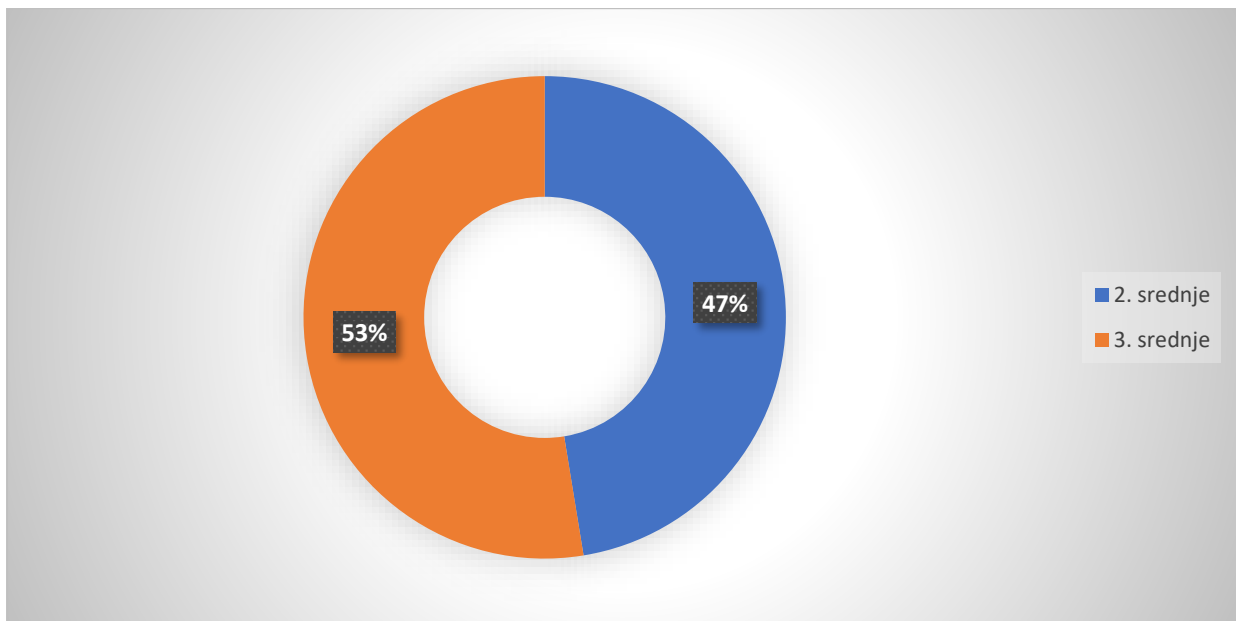
Ključna pitanja od kojih polazi navedeno istraživanje su: koliko vremena čitatelji provode na elektroničkim uređajima, s posebnim naglaskom na digitalne alate za podršku čitanju, koji su razlozi njihova korištenja te koliki je utjecaj elektroničkih čitača na čitanje književnosti, primarno imajući na umu njihovu dostupnost i pristupačnost u digitalno doba. Također, anketa je usmjerena i na evaluaciju sadržaja čitanja iz učeničke perspektive, kao i motivaciju učenika za čitanje, s obzirom na značaj čitanja u obrazovnom sustavu, ali i njegovu utjecaju na vlastito intelektualno i osobno formiranje.

Rezultati ankete

Prvi dio ankete obuhvaća opće podatke o ispitanicima: spol i dob ispitanika, to jest razred koji trenutno pohađaju. Od sveukupno 97 ispitanika, 83 su ženskog spola, dok je 14 ispitanika muškog spola, što zapravo potvrđuje dugogodišnju dominaciju ženskih polaznika općih gimnazijskih programa u Republici Hrvatskoj. Što se tiče razreda, omjer između drugog i trećeg razreda nema velikih odstupanja, 53 % ispitanika (njih 51) pohađa treći razred gimnazije, dok 47% (njih 46) drugi razred, što je ujedno i rezultat standarda obrazovnog sustava o broju učenika u pojedinom razredu kako bi se osigurala što kvalitetnija izvedba nastave.



Grafikon 1. Omjer ispitanika prema spolu



Grafikon 2. Omjer ispitanika prema razredu

Idući set pitanja odnosi se na ispitivanje čitalačkih navika ispitanika, usmjeravajući pažnju na njihov odnos prema lektiri, s obzirom na inicijalnu pretpostavku da većina učeničke motivacije za čitanje lektire počiva na izvršavanju obaveze. S obzirom na značaj koji lektira ima za formiranje čitalačkih navika i svojevrsne ljubavi prema čitanju kod učenika, pitanja obuhvaćaju i evaluaciju lektire, kao i prijedloge učenika, s ciljem povećanja i poboljšanja njihovih čitalačkih navika.

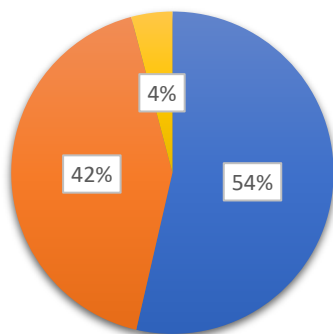
Treće se pitanje odnosilo na navike čitanja književnosti kod ispitanika (*Koliko često čitaš književnost?*), gdje su ispitanici prema ponuđenim odgovorima (*a) Nikada, b) Rijetko, c) Više puta mjesečno, d) Više puta tjedno, e) Svakodnevno*) odabrali njima najbliži odgovor. Najviše je ispitanika odgovorilo da čita rijetko (njih 40), potom slijede njih 37 koji su odgovorili da čitaju više puta mjesečno, dok njih 11 čita svakodnevno. Više puta tjedno ih čita osmero, a jedan ispitanik ne čita književnost nikada.



Grafikon 3. Učestalost čitanja književnosti

Nadovezujući se na prethodno pitanje ispitanici su trebali odgovoriti koji je glavni razlog njihova čitanja književnosti prema ponuđenim odgovorima (*a) Školska obaveza (zadana lektira), b) Zabava i hobi, c) Pritisak roditelja, d) Učenje novih vještina i riječi, e) Nešto drugo*). Najviše ispitanika je odgovorilo da je njihov glavni razlog školska obaveza (njih 51), dok je njih 41 navelo zabavu i hobi, a četvero njih učenje novih vještina i riječi. Zanimljivo je kako unatoč pretpostavci da roditelji vrše pritisak na djecu, nitijedan učenik nije odabrao pritisak roditelja kao glavni razlog čitanja, što djelomično potencijalno proizlazi i određene razine samostalnosti i odgovornosti koje učenici srednjih snose za vlastito obrazovanje.

Koji je tvoj glavni razlog čitanja književnosti?

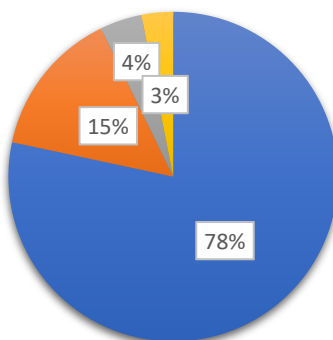


- a) Školska obaveza (zadana lektira)
- b) Zabava i hobi
- c) Pritisak roditelja
- d) Učenje novih vještina i riječi
- e) Nešto drugo

Grafikon 4. Razlog za čitanje književnosti

U petom su pitanju ispitanici trebali procijeniti kada su zadnji put pročitali neko književno djelo, prema ponuđenim odgovorima (a) *Unazad mjesec dana*, b) *Unazad 3 mjeseca*, c) *Unazad 3-6 mjeseci*, d) *Prije godinu dana*, e) *Prije godinu dana i više*). Velik broj ispitanika je odabrao unazad mjesec dana točnije njih 76, dok je njih 14 zaokružilo unazad 3 mjeseca, njih četvero unazad 3-6 mjeseci, njih troje prije godinu dana, a prije godinu dana i više 0 ispitanika.

Procijeni otprilike kada si zadnji put pročitao/la neko književno djelo?



- a) Unazad mjesec dana
- b) Unazad 3 mjeseca
- c) Unazad 3-6 mjeseci
- d) Prije godinu dana
- e) Prije godinu dana i više

Grafikon 5. Učestalost čitanja književnih djela

Šesto pitanje odnosi se na prethodno pitanje te su ispitanici trebali zaokružiti koja je to književna vrsta bila prema ponuđenim odgovorima. Najveći broj ispitanika odgovorio je da je

to bio roman, točnije njih 69, šestero ih je odgovorilo da je to bila drama, troje poezija, dvoje pripovijetka, a njih 17 da je to bila neka druga književna vrsta.

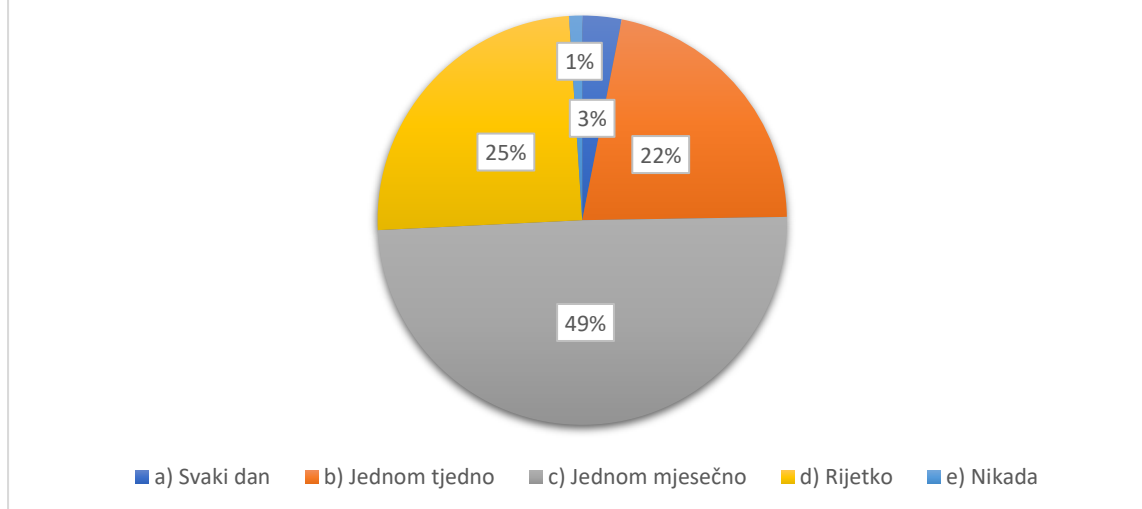


Grafikon 6. Posljednje pročitana književna vrsta

U sedmom su pitanju ispitanici trebali navesti naslov književnog djela kojeg su zadnji puta pročitali, ili autora, ili oboje ako se sjećaju. Većina ispitanika navela je djela koja su sastavni dio njihove lektire, stoga u drugom razredu dominira djelo Miguela de Cervantesa *Bistri vitez don Quijote od Manche*, dok u trećem djelo Ivana Mažuranića *Smrt Smail-age Čengića* i Pavla Pavličića *Koraljna vrata*. Od djela izvan popisa literature ističu se kriminalistički romani, kao i djela popularnih suvremenih autora *bestsellera* poput Johna Greena ili Marca Zusacka. Zanimljivo je kako je 15% učenika navelo djela na engleskom jeziku, što se može protumačiti kao investiranje u razvoj vlastitog vokabulara.

Osmo pitanje vezano je uz čitanje zadane lektire, odnosno ispitanici su trebali procijeniti koliko često čitaju zadanu lektiru prema ponuđenim odgovorima (a) *Svaki dan*, b) *Jednom tjedno*, c) *Jednom mjesečno*, d) *Rijetko*, e) *Nikada*). Njih 48 je odgovorilo da zadanu lektiru čita jednom mjesečno, 24 ih je odgovorilo rijetko, 21 jednom tjedno, troje svaki dan, a jedan je zaokružio nikad.

Procijeni otprilike koliko često čitaš zadanu lektiru?

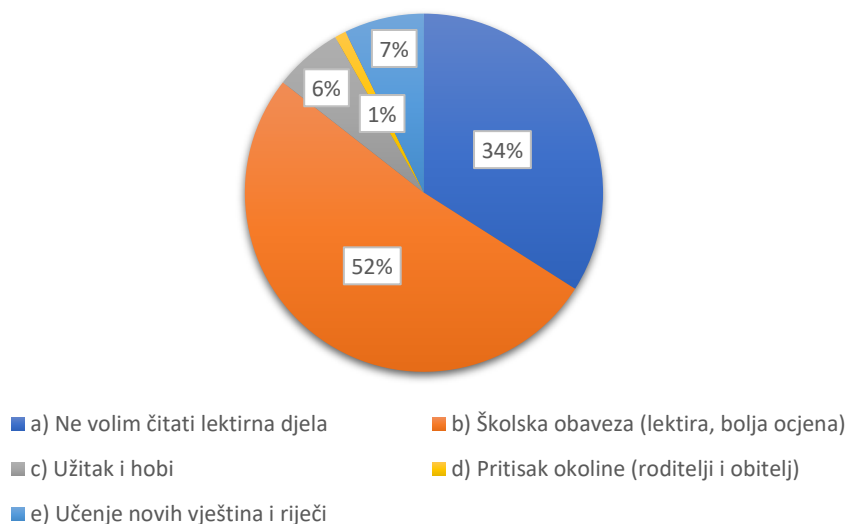


Grafikon 8. Učestalost čitanja zadane lektire

Sljedeće pitanje tražilo je prijedlog ispitanika, odnosno preporuku knjige svojim vršnjacima. Signifikatno je kako se mnogi učenički prijedlozi temelje na iskustvima ili pogledu njihovih vršnjaka, stoga se predlažu knjige poput *Mi djeca s kolodvora Zoo*, *Zeleni pas*, *Kradljivica knjiga*, ili su knjige koje se bave tematikom društvene pravednosti, poput *1984.*, *Male žene* ili *Nore*. Ispitanici svojim odabirom ukazuju, a neki od njih i jasno ističu, kako je primaran kriterij mogućnost promišljanja književnog djela u kontekstu današnjice, što i nije iznenađujuće, s obzirom da je to sigurna i poznata okolina, kao i mogućnost kreiranja osobne veze sa glavnim protagonistom djela.

Deseto pitanje odnosilo se na lektirna djela, gdje su ispitanici morali navesti, odnosno zaokružiti razlog njihova čitanja, a ponuđeni odgovori su bili sljedeći: a) *Ne volim čitati lektirna djela*, b) *Školska obaveza (lektira, bolja ocjena)*, c) *Užitak i hobi*, d) *Pritisak okoline (roditelji i obitelj)* i e) *Učenje novih vještina i riječi*. Najviše je ispitanika, točnije njih 55, odgovorilo da je njihov razlog školska obaveza, njih 33 je zaokružilo da ne voli čitati lektirna djela, sedmero ih čita zbog učenja novih vještina i riječi, šestero iz užitka i hobija, dok jedan ispitanik zbog pritiska okoline.

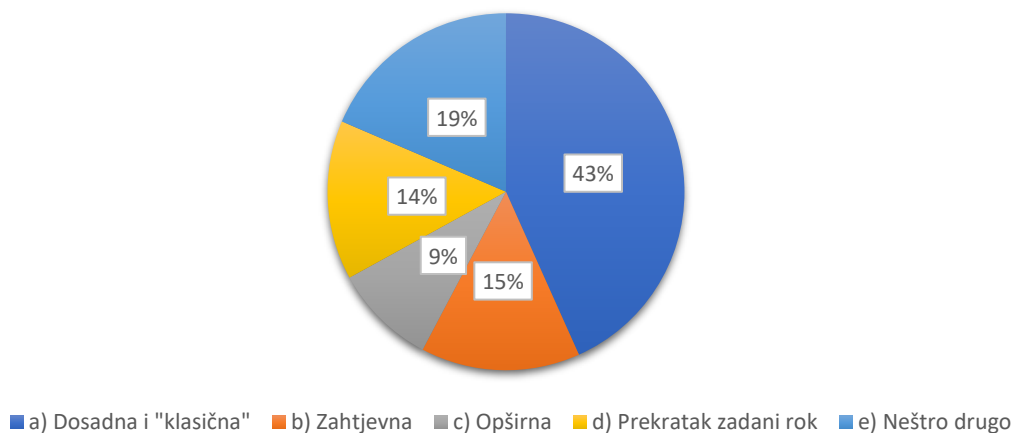
Voliš li čitati lektirna djela? Ako da, navedi koji od razloga za čitanje bi bio najbliži.



Grafikon 10. Razlozi za čitanje lektire

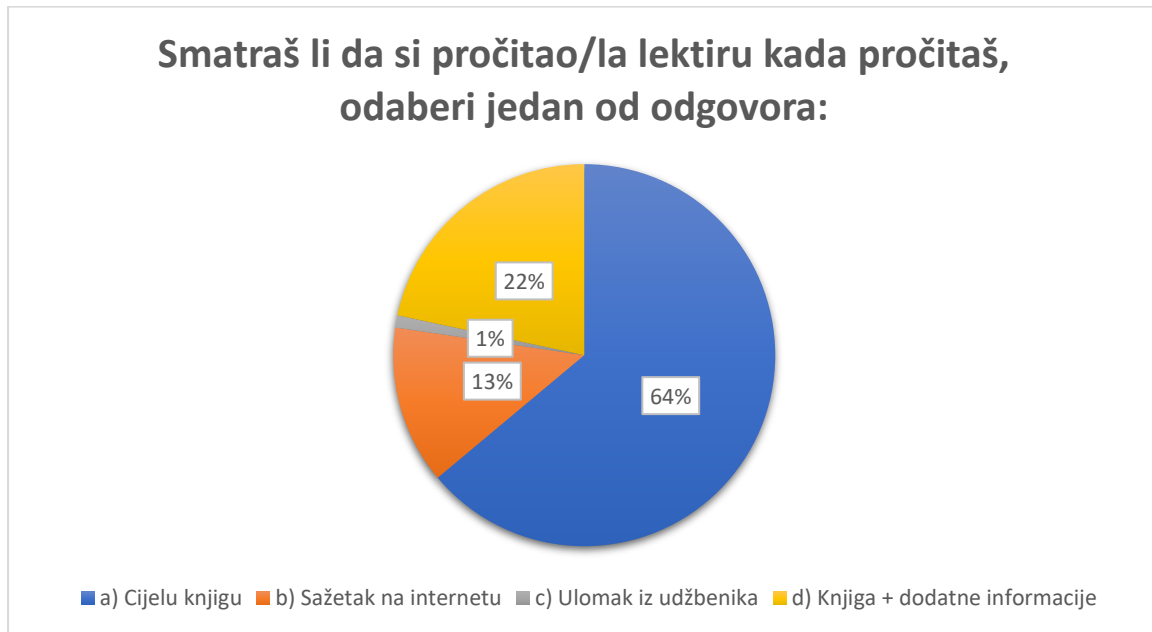
Jedanaesto pitanje se, uz dvanaesto, također odnosilo na čitanje lektirnih djela, no u ovom su pitanju ispitanici morali zaokružiti zašto ne vole čitati lektirna djela, odnosno koji bi razlog (a) *Dosadna i „klasična“*, b) *Zahtjevna*, c) *Opširna*, d) *Prekratak zadani rok*, e) *Nešto drugo*) bio najbliži tome. Najviše je ispitanika odgovorilo da ne vole čitati lektirna djela jer su dosadna i „klasična“, odnosno njih 42, dok je njih 18 odgovorilo nešto drugo, 14 da su zahtjevna, 14 ispitanika smatra kako je zadani rok prekratak, dok njih devetero smatra lektiru preopširnom.

Ako ne voliš čitati lektirna djela, navedi koji od razloga za ne čitanje bi bio najbliži.



Grafikon 11. Zašto ne volim lektiru?

U sljedećem se pitanju od ispitanika tražilo mišljenje, odnosno morali su zaokružiti koji bi odgovor opisao njihov poimanje pročitane lektire, s obzirom na pretpostavku da se većina njih služi dostupnim pomagalima za svladavanje sadržaja, naročito na internetu. Najveći broj ispitanika odgovorio je da smatraju da su pročitali lektiru kada pročitaju cijelu knjigu, njih 62 je zaokružilo taj odgovor (64%), dok je njih 21 zaokružilo knjiga + dodatne informacije (22%), njih 13 sažetak na internetu, a jedan ispitanik je zaokružio ulomak iz udžbenika.

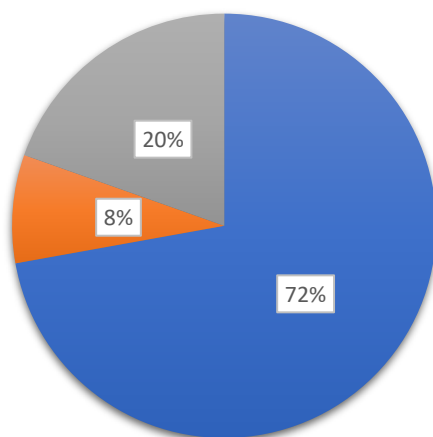


Grafikon 12. Pristupanje lektirnom djelu

Treći set pitanja fokusiran je na usporedbu digitalnih formata sa tiskanim izdanjima, preispitujući učestalost njihova korištenja, kao i svrhu korištenja. Primarni cilj je, na temelju provedenog vremena na različitim uređajima, utvrditi u kojem omjeru je čitanje zastupljeno te poklapa li se to sa prethodno dobivenim rezultatima, to jest dominira li još uvijek tiskano izdanje nad elektroničkim.

Trinaesto pitanje se stoga odnosi na odabir, odnosno mogućnost davanja prednosti tiskanim ili elektroničkim formatima knjiga prilikom čitanja, ili trećeg odabira, koji ne pridaje prednost ni jednom ni drugom. Najviše je ispitanika, točnije njih 70 (72%), odgovorilo da radije čita tiskane knjige, dok je njih 19 odgovorilo da im je svejedno (20%), dok njih osmero da radije čita e-knjige (8%).

Kad čitaš, daješ li prednost tiskanim ili elektroničkim formatima knjiga?

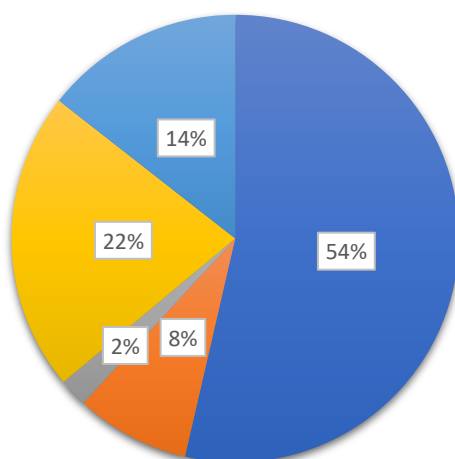


■ a) Radije čitam tiskane knjige ■ b) Radije čitam e-knjige ■ c) Svejedno mi je

Grafikon 13. Tiskana ili elektronička knjiga?

Sljedeće se pitanje odnosilo na pitanje izbora uređaja prilikom mogućnosti čitanja knjiga u e-obliku. Vodeće mjesto zauzeo je mobitel sa 52 glasa (54%), zatim laptop ili računalo što je potvrdilo 21 broj ispitanika (22%), ništa od navedenog je zaokružilo njih 14 (14%), osmero je zaokružilo tablet (8%), dok se za Kindle odlučilo samo dvoje ispitanika (2%).

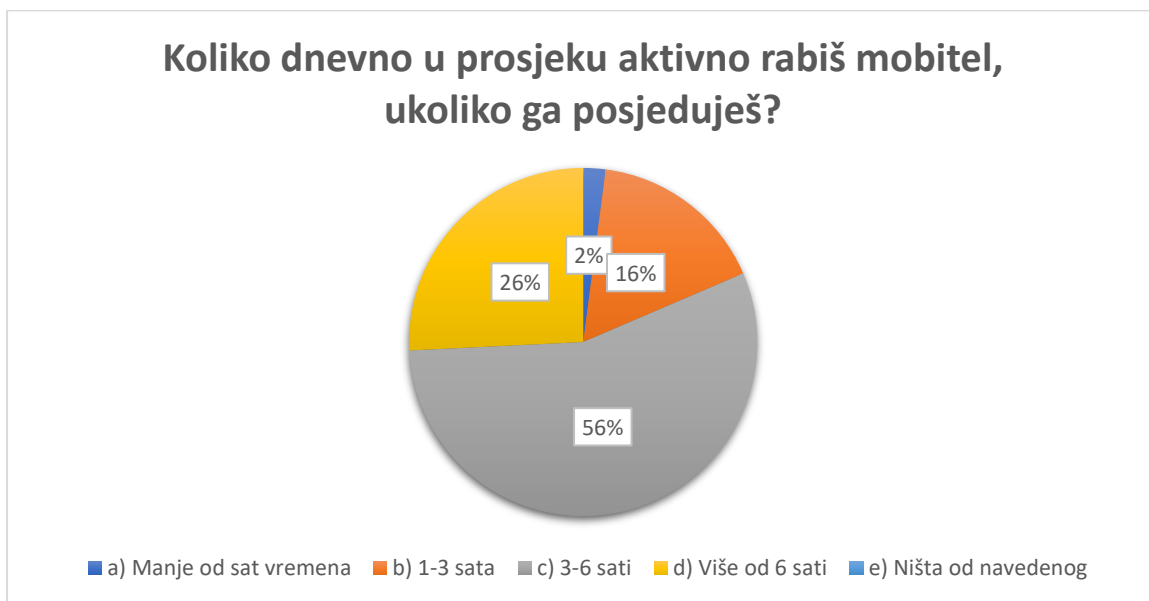
Na kojem uređaju najčešće čitaš e-knjige?



■ a) Mobitel ■ b) Tablet ■ c) Kindle ■ d) Laptop ili računalo ■ e) Ništa od navedenog

Grafikon 14. E-knjiga i uređaj

Pod pretpostavkom da će velika većina ispitanika odabrati upravo mobitel, s obzirom na njegovu pristupačnost i rasprostranjenost, iduće pitanje usmjereno je na utvrđivanje učeničke percepcije prosječnog vremena koje dnevno provedu na mobilnom uređaju. Najveći broj ispitanika, njih 54, zaokružilo je da koristi mobitel od 3-6 sati dnevno, dok je njih 25 zaokružilo više od 6 sati, 16 ih je od 1-3 sata, njih dvoje manje od sat vremena, a nula da ne posjeduje mobitel.

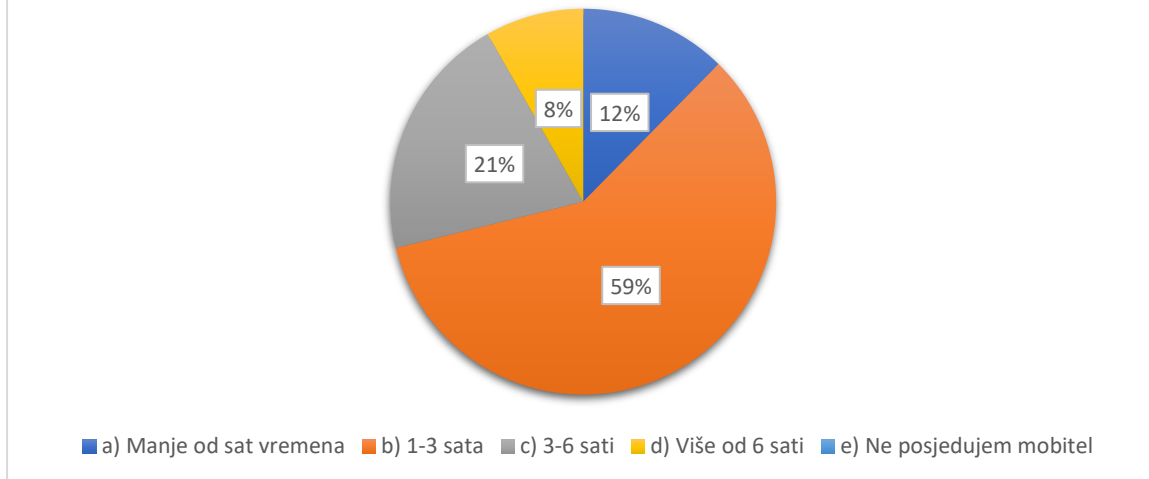


Grafikon 15. Procjena dnevnog korištenja mobitela

Učenička percepcija testirana je idućim pitanjem, to jest, u svrhu dobivanja preciznijih rezultata, ispitanici su morali očitati svoje dnevno vrijeme uporabe zaslona na njihovim mobitelima. Rezultati pokazuju kako ispitanici drugog razreda u prosjeku na mobitelu provode između 4 i 5 sati dnevno, dok ispitanici trećeg razreda 5 sati. Sveukupni prosjek oba razreda iznosi između 4 i 5 sati dnevno.

Za što se koristi vrijeme provedeno na mobitelu, odnosno koliko se vremena od ukupno provedenog koristi na čitanje s mobitela, obuhvaćeno je u sedamnaestom pitanju gdje je 57 ispitanika zaokružilo da na čitanje s mobitela, što uključuje i poruke, postove i sve ostalo provode 1-3 sata (59%), do je njih 20 zaokružilo 3-6 sati (21%), 12 manje od sat vremena (12%), osmero više od 6 sati (8%), a nula da ne posjeduje mobitel.

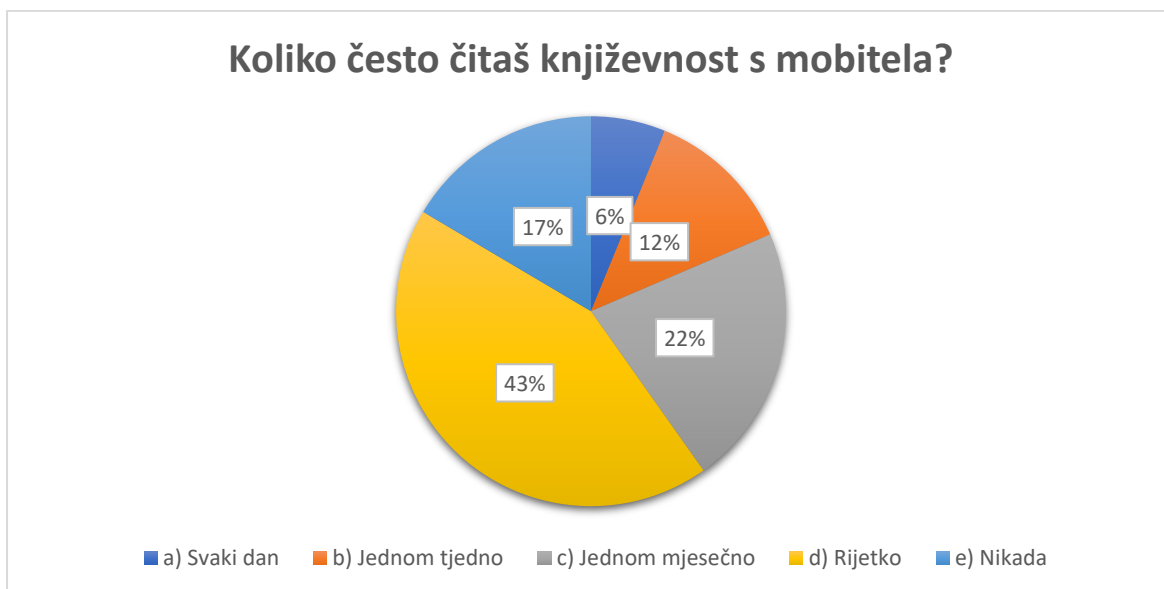
Koliko ukupno vremena provedeš dnevno čitajući s mobitela, što uključuje poruke, postove i sve ostalo?



Grafikon 17. Čitanje na mobitelu

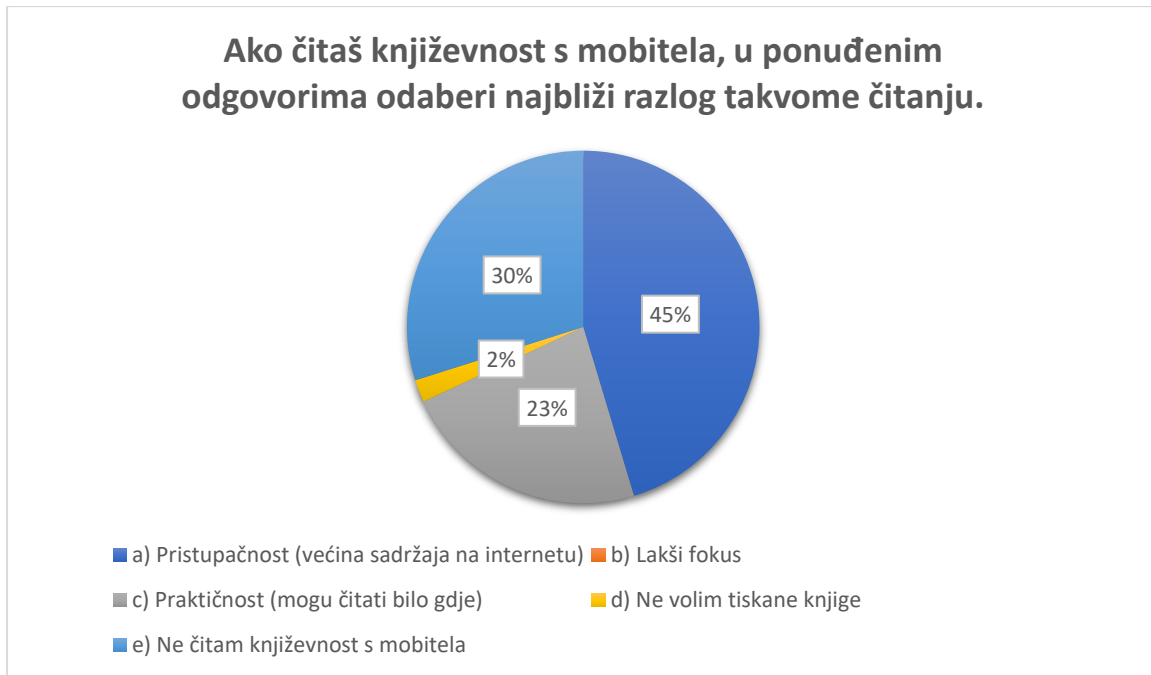
Sljedeće pitanje odnosilo se također na provođenje vremena na mobitelu, konkretnije pitalo se ispitanike koliko često čitaju književnost s mobitela. Najveći broj ispitanika, točnije njih 42 je zaokružilo rijetko, njih 21 jednom mjesečno, njih 16 nikada, njih 12 jednom tjedno, dok je njih šestero zaokružilo svaki dan.

Koliko često čitaš književnost s mobitela?



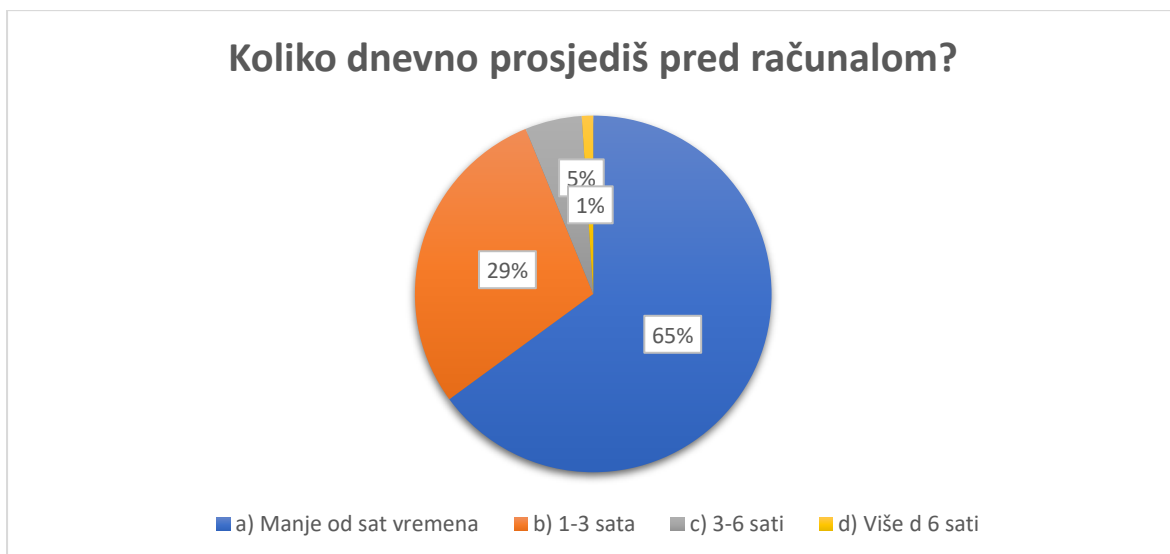
Grafikon 18. Književnost na mobitelu

U devetnaestom pitanju ispitanici su trebali označiti razlog njihova čitanja književnosti s mobitela. Najviše se ispitanika odlučilo da čitaju s mobitela radi pristupačnosti, odnosno jer se većina sadržaja nalazi na internetu, njih 44 (45%), dok je njih 29 zaokružilo da ne čita književnost s mobitela (30%), 22 ih je odabralo praktičnost (23%), dvoje da ne voli tiskane knjige (2%), a nitko nije odabrao lakši fokus.



Grafikon 19. Razlozi za čitanje na mobitelu

Iduće se pitanje ponovno odnosilo na količinu provedenog na računalu. Na dnevnoj bazi 63 ispitanika prosjedi pred računalom manje od sat vremena (65%), 29 ih prosjedi 1-3 sata (29%), petero 3-6 sati (5%), a jedan ispitanik više od 6 sati (1%).



Grafikon 20. Vrijeme provedeno na računalu

Nastavno na prethodno pitanje ispitanici su trebali odabrati koliko često čitaju književnost s računala. Njih 48 ispitanika odgovorilo je da nikada ne čita s računala (50%), 39 ih je odabralo rijetko (40%), sedmero je zaokružilo više puta mjesečno (7%), dvoje više puta tjedno (2%), a jedan ispitanik je odabrao svakodnevno (1%).



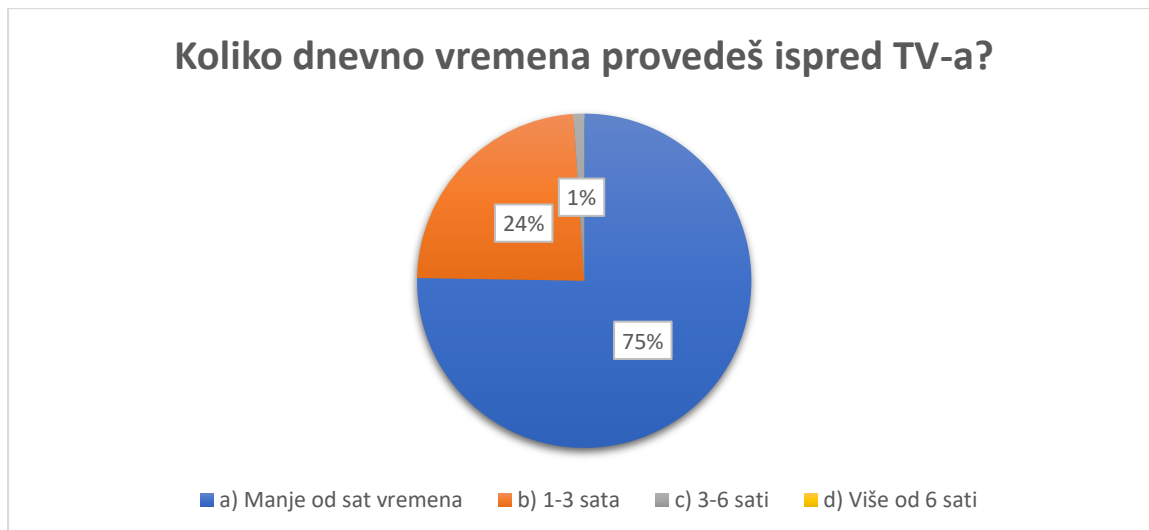
Grafikon 21. Književnost na računalu

Budući da je među uređajima bio ponuđen i Kindle, postavilo se pitanje ispitanicima koliko često čitaju književnost s njega, ukoliko ga posjeduju. Velik broj ispitanika zaokružio je da ne posjeduje Kindle, točnije njih 87, dok je šestero odabralo rijetko, troje jednom mjesečno, jedan ispitanik jednom tjedno, a nitko svaki dan.



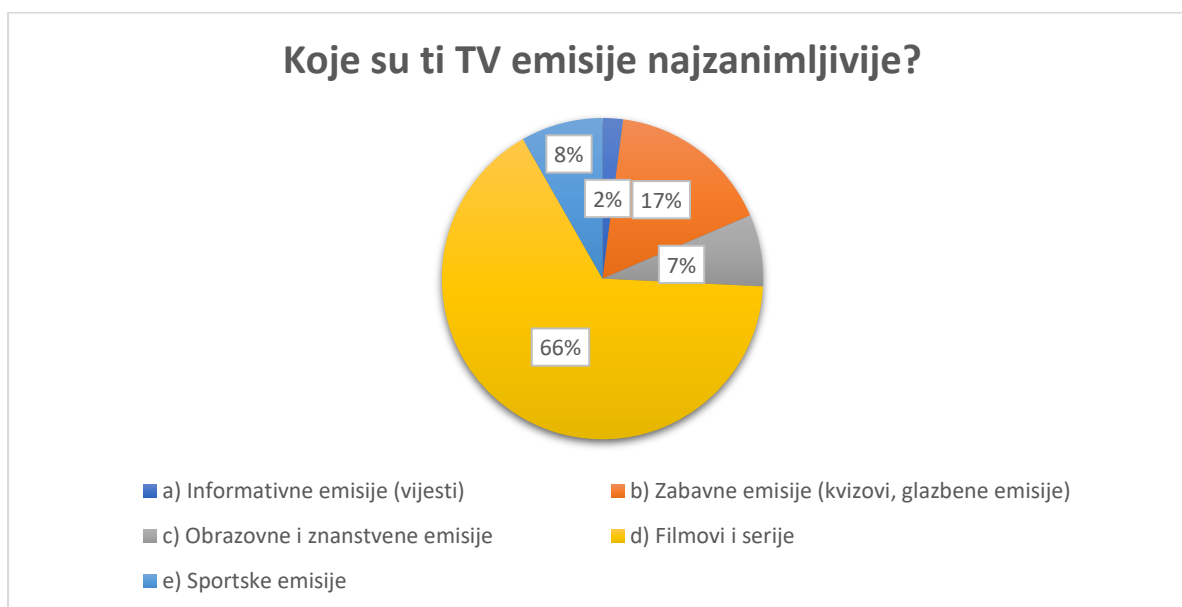
Grafikon 22. Upotreba Kindle-a

Osim provedenog vremena za mobitelom i pred računalom, ispitanike se pitalo i koliko dnevno vremena provedu ispred TV-a, gdje je njih 73 zaokružilo da provedu manje od sat vremena (75%), 23 ih provodi 1-3 sata (24%), jedan ispitanik 3-6 sati (15%), a nitko više od 6 sati, što djelomično ukazuje i na pad interesa za TV-om kao sredstvom zabave, što i ne iznenađuje s obzirom na činjenicu da je isti sadržaj dostupan i na drugim uređajima.



Grafikon 23. Vrijeme ispred TV-a

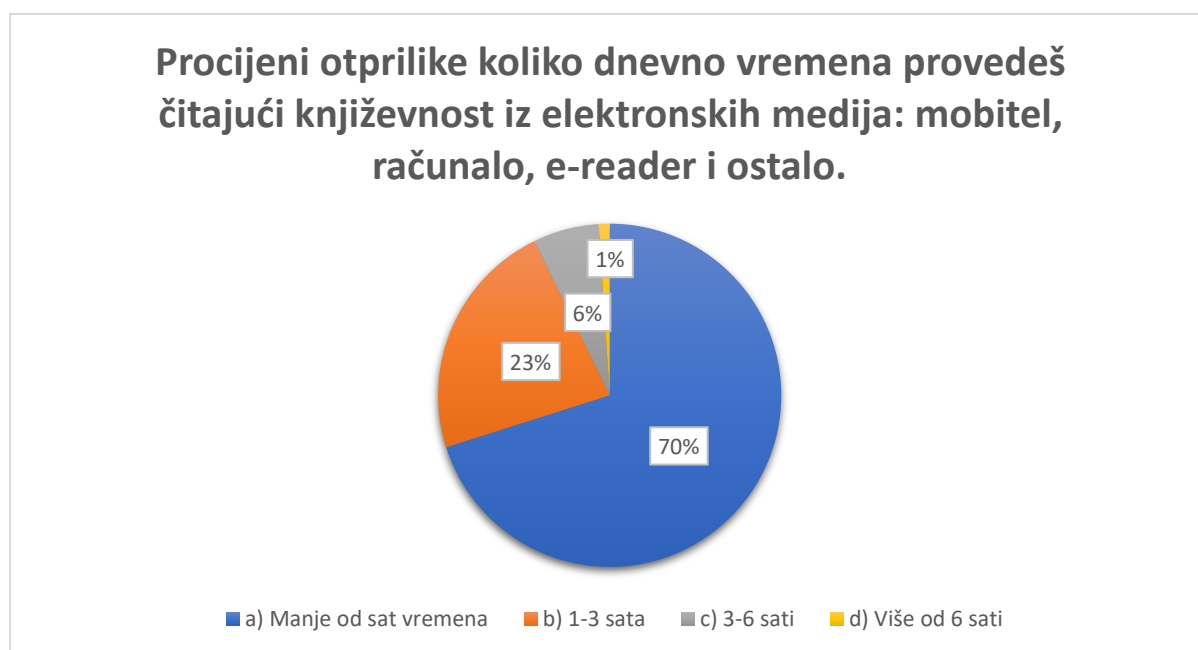
Nastavljajući se na prethodno pitanje, ispitanike se pitalo koje su im TV emisije najzanimljivije. Od ukupno pet ponuđenih odgovora najviše je ispitanika odgovorilo da su im najzanimljiviji filmovi i serije (64 odgovora), zatim zabavne emisije (kvizovi, glazbene emisije) (16 odgovora), sportske emisije (osam odgovora), obrazovne i znanstvene emisije (sedam odgovora) i informativne emisije (dva odgovora).



Grafikon 24. Sadržaj na TV-u

Posljednji set pitanja ima svojevrsnu verifikacijsku funkciju, to jest pitanja su usmjerena na konačno utvrđivanje dnevno provedenog vremena ispitanika u čitanju općenito ili književnosti u elektronskim i tiskanim medijima.

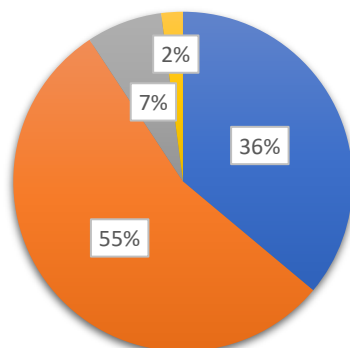
Dvadeset i peto pitanje odnosilo se na utrošeno vrijeme čitanja književnosti iz elektronskih medija, odnosno mobitela, računala, e-readera i ostalo. Najviše je ispitanika, 70%, odgovorilo da dnevno provedu čitajući na takav način manje od sat vremena, dok 23% ispitanika čita između 1-3 sata, 6% ispitanika od 3 do 6 sati i samo jedan posto više od 6 sati.



Grafikon 25. Književnost i elektronski mediji

U sljedećem su pitanju ispitanici trebali procijeniti utrošeno dnevno vrijeme čitajući s papira što uključuje knjige, novine i ostalo tiskane oblike. 53 ispitanika čita između 1-3 sata (55%), što je ujedno i odgovor s najvećim brojem ispitanika, zatim slijedi manje od sat vremena, koje je odabralo 35 ispitanika (36%), sedmero je odabralo 3-6 sati (7%), a dvoje više od sat vremena (2%).

Procijeni otprilike koliko ukupno vremena provedeš dnevno čitajući s papira što uključuje knjige, novine i ostalo.

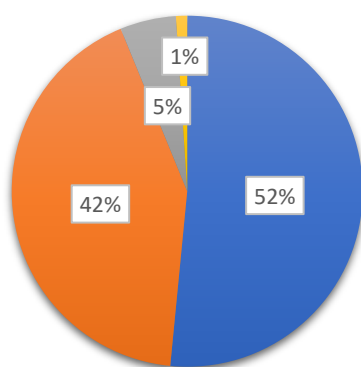


■ a) Manje od sat vremena ■ b) 1-3 sata ■ c) 3-6 sati ■ d) Više od 6 sati

Grafikon 26. Čitanje s tiskanih izdanja

Posljednje je pitanje također bila procjena provedenog vremena čitanja, ali književnosti iz tiskanih izdanja u što su uključene knjige, časopisi i ostalo. Najveći broj ispitanika, točnije njih 50, odabralo je manje od sat vremena, njih 41 odabralo je 1-3 sata, njih petero 3-6 sati, i samo jedan više od 6 sati.

Koliko dnevno vremena provedeš čitajući književnost iz tiskanih (papirnatih) izdanja što uključuje knjige, časopise i ostalo?



■ a) Manje od sat vremena ■ b) 1-3 sata ■ c) 3-6 sati ■ d) Više od 6 sati

Grafikon 27. Književnost u tiskanim izdanjima

Rasprava

Pregled dosadašnjih istraživanja u Hrvatskoj, provedenih unazad posljednjih 10 godina, ocrtao je svojevrsne pretpostavke koje su preispitane u predstavljenom istraživanju. Cilj je bio, na temelju dosadašnjih spoznaja i svojevrsne promjene konteksta, naročito zbog pandemije korone koja je akcelerirala digitalizaciju obrazovnog sustava i njegovih sudionika, utvrditi potencijalne promjene u čitalačkim navikama sudionika istraživanja.

Temeljna pretpostavka od koje istraživanje polazi je da je zbog pristupačnosti književnosti u digitalnim formatima, došlo do poboljšanja čitalačkih navika mladih. Uzorak od 97 ispitanika, učenika 2. i 3. razreda gimnazije, prikladan je iz idućih razloga: osnovnoškolski proces je usmjeren na formiranje samostalnosti učenika prilikom kritičkog vrednovanja pomoću korištenja već postojećeg teorijskog znanja, ali i vlastitih iskustava, dok je srednjoškolsko obrazovanje u području književnosti i stvaralaštva usmjereno na kreiranje kritičkog stava, korištenja komparativne analize i funkcije „samorefleksivnog čitatelja“, svjesnog utjecaja društva i okoline na formiranje njegovih stavova (MZOŠ, 2016, 110 – 145). Upravo zbog potonje uloge, učenici srednje škole, svjesni okolnih utjecaja, ali i važnosti čitanja za njihov osobni razvoj, ali i kao pripadnici takozvane Z-generacije, koju primarno odlikuje snažna povezanost s tehnologijom, mogu poslužiti kao subjekti kritičkog vrednovanja.

Rezultati istraživanja pokazuju kako 38% učenika čita više puta mjesečno, dok 12% čita svakodnevno, što se može interpretirati kao pozitivan rezultat, naročito ukoliko se tome suprotstavi samo 1% onih koji ne čitaju nikada. Na redovitost čitanja svakako utječe i školska obaveza čitanja lektire koju 54% ispitanika navodi kao primaran razlog čitanja književnosti. Naravno, u skladu s propisanim popisom lektire, učenici većinom čitaju romane (86%), a koliki utjecaj i udio u njihovom sveukupnom čitanju ima lektira, potvrđuju i njihove preporuke djela koja su većinom sastavni dio lektirnog programa. Kao što je već istaknuto, točka koju valja dalje razvijati kod učenika i vezana je uz ishode domene književnost i stvaralaštvo u nastavi hrvatskog jezika, je kako učenici rado preporučaju knjige u kojima se mogu lako identificirati sa glavnim junacima, naročito ukoliko su radnje smještene u moderan kontekst. Naglasak bi svakako trebalo više stavljati na komparativni moment, omogućivši učenicima da razumijevanje klasičnih dijela potencijalno postignu s paralelom iz suvremene književnosti, a ujedno se i ostvaruju više kognitivne razine obrazovnih ishoda. Učenička motivacija za čitanje lektire isključivo je ekstrinzične, to jest pragmatične prirode, ispunjavanje obaveze ili postizanje bolje ocjene primarni su motivi, na što ukazuje i podatak kako 34% učenika ne voli čitati lektirna djela, štoviše 43% učenika potvrdilo je klasičnu pretpostavku kako je lektira

„dosadna i klasična“. Unatoč tome, pozitivno je što 64% učenika smatra kako je lektira u potpunosti apsolvirana kada se pročita cijela knjiga, dok samo 14% pribjegava čitanju sažetaka dostupnih na internetu ili u školskom udžbeniku, što svakako implicira na postojanje zdravih čitalačkih navika.

Iako računala i mobiteli dominiraju svakodnevicom učenika, jednako kao i u istraživanju Prelog Vujić 2020., utvrđeno je kako još uvijek vlada primat tiskane knjige, 72% učenika radije čita tiskane knjige. S obzirom na relativnu nerasprostranjenost i svojevrsnu ekskluzivnost Kindlea (90% učenika ne posjeduje Kindle, Grafikon 22.), kao najpoznatijeg uređaja za čitanje elektroničkih knjiga, istraživanje je, uz Kindle, obuhvatilo i mobitele i računala, s pretpostavkom da svaki učenik posjeduje barem jedno od navedenog. Odgovori ispitanika potvrđuju prethodnu pretpostavku o Kindleu, s obzirom da samo 2% ispitanika čita e-knjige na Kindleu, što vjerojatno proizlazi iz multifunkcionalnosti mobitela i računala, svrha Kindlea je ekskluzivna i namijenjena ciljanom potrošaču, dok su mobitel i računalo uređaji široke primjene, što između ostalog podrazumijeva i čitanje e-knjiga. Mobitel, koji je postao svojevrsni *must-have*, u velikoj je mjeri konzumirao vrijeme ispitanika, 54 ispitanika koristi mobitel 3 do 6 sati dnevno, a 25 više od 6 sati, što je dodatno verificirano očitavanjem uporabe zaslona na mobitelu koja u prosjeku iznosi između 4 i 5 sati. S obzirom na količinu vremena koju provode za mobitelom, daljnja pitanja su bila usmjerena na istraživanje aktivnosti: 59% ispitanika provodi 1 do 3 sata dnevno čitajući različite sadržaje s mobitela, dok samo njih 6% čita književnost s mobitela na dnevnoj bazi, što implicira kako je njihovo čitanje u potpunosti usmjereno na druge sadržaje. Dominaciju mobitela u svakodnevnom životu mladih svakako potvrđuje i podatak kako 65% učenika dnevno provede manje od sat vremena na računalu, dok 75% njih manje od sat vremena dnevno provede ispred TV-a, većinom gledajući filmove i serije (66% ispitanika).

Dominacija tiskanih izdanja nad elektroničkim potvrđena je i u posljednjem verifikacijskom setu: 55% ispitanika čita u prosjeku između 1 do 3 sata dnevno sve oblike tiskovina. Ono što je zanimljivo kada usporedimo čitanje književnosti s elektroničkih uređaja i na papiru, dolazimo do sličnih rezultata: 52% ispitanika provodi manje od sat vremena dnevno čitajući književnost u tiskanom izdanju, dok taj postotak iznosi 70% u slučaju elektroničkih knjiga. Naravno, ukoliko se u obzir uzme prosječna količina vremena koju ispitanici provode na elektroničkim uređajima, validno tlo za daljnja istraživanja leži u istraživanju aktivnosti ispitanika, ali i mogućnostima za korisnu primjenu navedenih uređaja, u što svakako pripada čitanje književnosti.

5. Zaključak

Pisanje, računanje i čitanje su svojevrsno trojstvo obrazovnog procesa, štoviše smatraju se minimalnom „tehničkom“ predispozicijom za daljnji razvoj pojedinca. Upravo tehnički moment čitanja, njegovo promatranje na čisto instrumentalnoj upotrebi, kao nešto što nema potencijala i potrebe za daljnjim usavršavanjem, dovodi do njegove svojevrsne degradacije, koja je možda najočitija nakon završetka obaveznog školskog obrazovanja. Iako je takva pretpostavka pomalo pesimistična, ona svakako počiva na određenim rezultatima: studenti, štoviše jezičari od kojih se njegovanje čitanja očekuje, ne iskorištavaju slobodno vrijeme za čitanje, dok učeničko posezanje za književnošću proizlazi primarno iz obaveze školske lektire.

Čitanje se pritom doima kao proces koji je uvijek navigiran nečim izvanjskim, kreće od roditelja koji su važni za razvoj predčitačkih vještina, a zatim ga dalje njeguju različiti sudionici odgojno-obrazovnog procesa, poput odgajatelja, nastavnika, ali i šire i bliže obitelji te vršnjaka. Pluralnost definicija i pristupa istraživanju čitanja dovela je do različitog niza kriterija za utvrđivanje vrsta čitanja, a shodno tome i strategija, koje omogućavaju razvoj čitanja kod različitih pojedinaca, ovisno o njihovim individualnim predispozicijama, ali i preferencijama. Kombinacija više strategija povećava uspješnost čitanja, stoga je nužno implementirati različite strategije u obrazovne planove, ali i osvijestiti samog čitatelja o postojanju različitih strategija, kao i njihovoj mogućnosti prilagodbe vlastitim potrebama. Upravo je osvješćivanje čitatelja ključalno za njegovanje afektivne komponente, koja je, ukoliko promotrimo svojevrsnu pragmatično kognitivnu prirodu čitanja, upravo njegovatelj čitalačkih navika kada čitatelj napušta usmjerenu okolinu. Izostankom navedene komponente lako se mogu opravdati rezultati istraživanja koji ukazuju na pad interesa za čitanjem u slobodno vrijeme – prestankom čitanja kao obaveze detektira se nedostatak postojanja kulture čitanja i individualne potrebe pojedinca, one intrinzične naravi.

Iako mnogi naglašavaju negativne učinke digitalizacije i globalizacije na interese mladih, poput socijalnog izoliranja i nefiltriranja informacija, nužno je sagledati mogućnosti koje tehnologija donosi. Navedene procese, koji se često smatraju uzrokom gubitka određenih vrijednosti, pa između ostalog i njegovanja kulture čitanja, nemoguće je zaustaviti, stoga je potrebno razraditi strategije koje će omogućiti korisnicima sigurno i korisno korištenje te potencijalno revitalizirati zaboravljene kulture. Mobitel tako nerijetko postaje suvremena slikovnica, zidovi malih i prašnjavih knjižnica postaju neograničeni prostori skladištenja neograničenog broja knjiga u digitalnom formatu, stoga je promjene uvjeta čitanja, nužno potkrijepiti i razvojem novih strategija. Čitanje e-knjiga u uzlaznom je trendu, međutim njegov

trajni uspjeh nije pitanje trenda, atraktivnosti uređaja ili njegove pristupačnosti, već procesa čitanja koji započinje prvom komunikacijom djeteta sa njegovom okolinom. Revitalizacija čitalačkih navika mladih tako počiva na osuvremenjivanju klasičnih sadržaja, što je lako postići upravo pomoću suvremenih tehnologija. Kao što je vidljivo i u preporukama ispitanika, najveći dojam na njih ostavlja djelo i lik sa kojim se mogu poistovjetiti, što vjerojatno proizlazi iz sigurnosti i predznanja koje im poznata okolina omogućava.

Inicijalna pretpostavka kako je digitalizacija književnosti dovela do poboljšanja čitalačkih navika mladih možda nije u potpunosti potvrđena ovim istraživanjem, međutim podaci koje ono omogućava, od motivacije mladih za čitanje, stava prema lektiri, koja se pokazala ključnim utjecajem na čitatelja, do vremena koji mladi provode uz pomoć suvremene tehnologije, predstavljaju tlo za daljnja istraživanja, naročito slobodnog vremena mladih i izostanka motivacije za samostalno čitanje u slobodno vrijeme. Tiskana knjiga i dalje je simbol statusa čitatelja, međutim pravilnom edukacijom i primjenom primjerenih strategija, Kindle može postati simbolom nove generacije čitatelja, koja je prijeko potrebna.

6. Literatura

Alghamdi, Yasser. (2016). *Negative Effects of Technology on Children of Today*. Oakland University.

Biancarosa, Gina i Griffiths, Gina G. (2012). Technology Tools to Support Reading in the Digital Age. *The Future of Children*, Vol. 22, No. 2, 139-160.

Čudina-Obradović, Mira. (2002). *Čitanje prije škole: Priručnik za roditelje i odgojitelje*. Zagreb: Školska knjiga.

Čudina-Obradović, Mira. (2010). Kako djeca čitaju?. *Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, Vol. 16, No. 60, 8-10.

Enciklopedija 1. Digitalizacija. Pribavljeno 27. 06. 2023. s adrese <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=68025>.

Gowthami, S. i Venkata Krishna Kumar, S. (2016). Impact of Smartphone: A pilot study on positive and negative effects. *International Journal of Scientific Engineering and Applied Science (IJSEAS)*, Vol. 2, No. 3, 474-478.

Greaney, Vincent i Neuman, Susan B. (1990). The functions of reading: A cross-cultural perspective. *Reading research quarterly*, Vol. 25, No. 3, 172-195.

Greaney, Vincent i Neuman, Susan B. (1983). Young People's Views of the Functions of Reading: A Cross-Cultural Perspective. *The Reading Teacher*, Vol. 37, No. 2, 158-163.

Grlica, Martina. (2012). E-čitač. *Knjižničar/Knjižničarka : e-časopis Knjižničarskog društva Rijeka*, Vol. 3, No. 3, 59-67.

Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja: čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.

Kardaš, Valentina. (2013). *Čitalačke navike učenika Strukovne škole. Sisak*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.

Keča, Marica. (2012). E-knjiga — najnoviji oblik knjige. *Knjižničar/Knjižničarka : e-časopis Knjižničarskog društva Rijeka*, Vol. 3, No. 3, 13-24.

Kolić-Vehovec, S. (2013). Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. *Čitanje za školu i život IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika, Zbornik radova*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Kružić, Katarina. (2016). *Čitalačke navike učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. Diplomski rad: Sveučilište u Rijeci. Filozofski fakultet.

Kuvač-Levačić, Kornelija. (2013). Razvoj i vrste čitanja, tipologija čitatelja s obzirom na čitanje „neknjiževnih“ tekstova. *Čitanje za školu i život, IV. Simpozij učitelja i nastavnika hrvatskog jezika. Zbornik radova*. (Ur. Mićanović, Miroslav) Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Liu, Ziming. (2012). Digital reading. *Chinese Journal of Library and Information Science (English edition)*, Vol. 5, No. 1, 85-94.

Liu, Ziming. (2005). Reading behavior in the digital environment. *Journal of Documentation*, Vol. 61, No. 6, 700-712.

Martinović, Ivana. (2011). Slikovnica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu. *Libellarium : časopis za istraživanja u području informacijskih i srodnih znanosti*, Vol. 4, No.1, 39-63.

Mikić, Marijana. (2020). *Čitateljske navike, potrebe i interesi učenika Gimnazije A. G. Matoša u Dakovu*. Diplomski rad. Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku: Filozofski fakultet Osijek.

MZOŠ (2016). http://mzos.hr/datoteke/1-Predmetni_kurikulum-Hrvatski_jezik.pdf

Nikčević-Milković, A. (2016). Psihološka perspektiva motivacije za čitanje. *Zrno : časopis za obitelj, vrtić i školu*, Vol. 144-145 (2016), No. 118-119, 8-10.

Pažur, I. (2011). Iz naših knjižnica: Danko Škare (ur.) Čitači elektroničkih knjiga i knjižnice. *Kemija u industriji : Časopis kemičara i kemijskih inženjera Hrvatske*, Vol. 60 No. 3, 157 – 161.

Peroš, Ivan. (2016). *Čitateljski interesi i navike mladih u digitalnom dobu kao polazište za usluge narodnih knjižnica*. Diplomski rad. Sveučilište u Zadru: Odjel za informacijske znanosti.

Prelog Vujić, Andrea. (2020). *Mladi i čitanje u digitalnom okruženju*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.

Pšihistal, Ružica. (2013). O književnosti kroz dimenziju čitanja/hranjenja. U *Čitanje za školu i život, IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskog jezika* (str.42-56). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Rajh, Paula. (2021). *Korištenje elektroničkih udžbenika u nastavi i pripremi nastave Hrvatskog jezika u osnovnoj školi iz perspektive učitelja*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.

Reid Lyon G. (2002). Zašto čitanje nije prirodan proces?. *Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, Vol. 8, No. 28, 1-5.

Rosandić, Dragutin. (2005). *Metodika književnog odgoja: (temeljni metodički književne enciklopedije)*. Zagreb: Školska knjiga.

Shahriza Abdul Karim, Nor i Hasan, Amelia. (2007). Reading habits and attitude in the digital age Analysis of gender and academic program differences in Malaysia. *The Electronic Library*, Vol. 25, No. 3, 285-298.

Sudarević, Andrea. (2018). Elektronička knjiga i marketing elektroničkog nakladništva u Hrvatskoj. *Knjižničarstvo: glasnik Društva knjižničara Slavonije, Baranje i Srijema*, Vol. 22, No. 1-2, 77-96.

Šamo, Renata. (2016). *Afektivni pristup interaktivnosti čitanja*. Motivacija i strategije poticanja čitanja, Hrčak- glasilo Hrvatskog čitateljskog društva, 51-52.

Šauperl, Lidija. (2007). Čitanje djeci rane dobi. *Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, Vol. 13, No. 48.

UNICEF. (2017). *Djeca u digitalnom svijetu : stanje djece u digitalnom svijetu 2017*. New York. Pribavljeno 24. 07. 2023. s adrese https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Izvjestaj-HR_12-17_web.pdf.

Visinko, K. (2014). *Čitanje, poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.

Wikipedia1. E-Book. Pribavljeno 02. 08. 2023. s adrese <https://en.wikipedia.org/wiki/Ebook>.

Wolf, Maryanne. (2019). *Čitatelju, vrati se kući. Čitateljski mozak u digitalnom svijetu*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Zubac, Andreja i Čanić, Dubravka. (2016). Izazovi uvođenja e-udžbenika u nastavi osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, Vol. 59, No. 3-4.

Anketa

Prilog 1. Anketni upitnik: o čitateljskim navikama i medijima

ANKETA o čitateljskim navikama i medijima

Zahvaljujem unaprijed na sudjelovanju u anketi u sklopu izrade mog diplomskog rada „Čitateljske navike mladih u doba digitalizacije“ na Fakultetu Hrvatskih studija.

1. Spol:
 - a) Muški
 - b) Ženski

2. U koji razred ideš?
 - a) 1.srednje
 - b) 2.srednje
 - c) 3.srednje
 - d) 4.srednje

3. Koliko često čitaš književnost?
 - a) Nikada
 - b) Rijetko
 - c) Više puta mjesečno
 - d) Više puta tjedno
 - e) Svakodnevno

4. Koji je tvoj glavni razlog čitanja književnosti?
 - a) Školska obaveza (zadana lektira)
 - b) Zabava i hobi
 - c) Pritisak roditelja
 - d) Učenje novih vještina i riječi
 - e) Nešto drugo

5. Procijeni otprilike kada si zadnji put pročitao/la neko književno djelo?

- a) U zadnjih mjesec dana
- b) Unazad 3 mjeseca
- c) Unazad 3-6 mjeseci
- d) Prije godinu dana
- e) Prije godinu dana i više

6. Koja je to književna vrsta bila?

- a) Roman
- b) Poezija
- c) Drama
- d) Pripovijetka
- e) Nešto drugo

7. Navedi naslov toga književnog djela, ili autora, ili oboje ako se sjećaš.

8. Procijeni otprilike koliko često čitaš zadanu lektiru?

- a) Svaki dan
- b) Jednom tjedno
- c) Jednom mjesečno
- d) Rijetko
- e) Nikada

9. Koju bi knjigu preporučio/la ili da se pročita u školi?

10. Voliš li čitati lektirna djela? Ako da, navedi koji od razloga za čitanje bi bio najbliži.

- a) Ne volim čitati lektirna djela
- b) Školska obaveza (lektira, bolja ocjena)
- c) Užitek i hobi
- d) Pritisak okoline (roditelji i obitelj)
- e) Učenje novih vještina i riječi

11. Ako ne voliš li čitati lektirna djela, navedi koji od razloga za ne čitanje bi bio najbliži.

- a) Dosadna i „klasična“
- b) Zahtjevna
- c) Opširna
- d) Prekratak zadani rok
- e) Nešto drugo

12. Smatraš da si pročitao lektiru kada pročitaš, odaberi jedan od odgovora:

- a) Cijelu knjigu
- b) Sažetak na internetu
- c) Ulomak iz udžbenika
- d) Knjiga + dodatne informacije

13. Kad čitaš daješ li prednost tiskanim ili elektroničkim formatima knjiga?

- a) Radije čitam tiskane knjige
- b) Radije čitam e-knjige
- c) Svejedno mi je

14. Na kojem uređaju najčešće čitaš e-knjige?

- a) Mobitel
- b) Tablet
- c) Kindle
- d) Laptop ili računalo
- e) Ništa od navedenog

15. Koliko dnevno u prosjeku aktivno rabiš mobitel, ukoliko ga posjeduješ?

- a) Manje od sat vremena
- b) 1-3 sata
- c) 3-6 sati
- d) više od 6 sati
- e) ne posjedujem mobitel

16. Možeš li očitati dnevno vrijeme uporabe zaslona na svome mobitelu? Tvoje vrijeme uporabe zaslona na mobitelu iznosi:

17. Koliko ukupno vremena provedeš dnevno čitajući s mobitela, što uključuje poruke, postove i sve ostalo?

- a) Manje od sat vremena
- b) 1-3 sata
- c) 3-6 sati
- d) Više od 6 sati
- e) Ne posjedujem mobitel

18. Koliko često čitaš književnost s mobitela?

- a) Svaki dan
- b) Jednom tjedno
- c) Jednom mjesečno
- d) Rijetko
- e) Nikada

19. Ako čitaš književnost s mobitela, u ponuđenim odgovorima odaberi najbliži razlog takvome čitanju.

- a) Pristupačnost (većina sadržaja na internetu)
- b) Lakši fokus
- c) Praktičnost (mogu čitati bilo gdje)
- d) Ne volim tiskane knjige
- e) Ne čitam književnost s mobitela

20. Koliko dnevno prosjediš pred računalom?

- a) Manje od sat vremena
- b) 1-3 sata
- c) 3-6 sati
- d) više od 6 sati

21. Koliko često čitaš književnost s računala?
- a) Nikada
 - b) Rijetko
 - c) Više puta mjesečno
 - d) Više puta tjedno
 - e) Svakodnevno
22. Koliko često čitaš književnost e-čitača (Kindle), ukoliko ga posjeduješ?.
- a) Svaki dan
 - b) Jednom tjedno
 - c) Jednom mjesečno
 - d) Rijetko
 - e) Ne posjedujem Kindle
23. Koliko dnevno prosjediš pred TVom?
- a) Manje od sat vremena
 - b) 1-3 sata
 - c) 3-6 sati
 - d) Više od 6 sati
24. Koje su ti TV emisije najzanimljivije?
- a) Informativne emisije (vijesti)
 - b) Zabavne emisije (kvizovi, glazbene emisije)
 - c) Obrazovne i znanstvene emisije
 - d) Filmovi i serije
 - e) Sportske emisije
25. Procijeni otprilike koliko dnevno vremena provedeš čitajući književnost iz elektronskih medija: mobitel, računalo, e-reader i ostalo?
- a) Manje od sat vremena
 - b) 1-3 sata
 - c) 3-6 sati
 - d) više od 6 sati

26. Procijeni otprilike koliko ukupno vremena provedeš dnevno čitajući s papira što uključuje knjige, novine i ostalo?

- a) Manje od sat vremena
- b) 1-3 sata
- c) 3-6 sati
- d) Više od 6 sati

27. Koliko dnevno vremena provedeš čitajući književnost iz tiskanih (papirnatih) izdanja što uključuje knjige, časopise i ostalo?

- a) Manje od sat vremena
- b) 1-3 sata
- c) 3-6 sati
- d) više od 6 sati