

Lingvo-stilistički pristup bajci Regoč na satu lektire u razrednoj nastavi

Zetaić, Lana

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Slavonski Brod / Sveučilište u Slavonskom Brodu**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:262:690089>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-22**



Repository / Repozitorij:

repository.unisb.hr - The digital repository is a digital collection of works by the University of Slavonski Brod.



SVEUČILIŠTE U SLAVONSKOM BRODU
ODJEL DRUŠTVENO-HUMANISTIČKIH ZNANOSTI

DIPLOMSKI RAD

Integrirani prijediplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

Lana Zetaić
0267042906

Slavonski Brod, 2024.

SVEUČILIŠTE U SLAVONSKOM BRODU
ODJEL DRUŠTVENO-HUMANISTIČKIH ZNANOSTI

DIPLOMSKI RAD

Integrirani prijediplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

Lana Zetaić
0267042906

Mentorica diplomskog rada:
doc. dr. sc. Irena Krumes

Slavonski Brod, 2024.

I. AUTOR

Ime i prezime: Lana Zetaić
Mjesto i datum rođenja: 23. rujna 2000.
Adresa: Naselje Tržnica 3, Donji Miholjac

ODJEL DRUŠTVENO-HUMANISTIČKIH ZNANOSTI

II. DIPLOMSKI RAD

Naslov: Lingvostilistički pristup bajci *Regoč* na satu lektire u razrednoj nastavi

Naslov na engleskom jeziku: The Linguo-Stylistic Approach to the Fairy Tale *Regoč* in a Primary School Reading Lesson

Ključne riječi: lingvostilistički pristup, lektira, Priče iz davnine, *Regoč*

Ključne riječi na engleskom jeziku: linguistic-stylistic approach, assigned reading, *Tales of Long Ago, Regoč*

Broj stranica : 54 slika: 0 tablica: 27 priloga: 3 bibliografskih izvora: 49

Ustanova i mjesto gdje je rad izrađen: ODJEL DRUŠTVENO-HUMANISTIČKIH ZNANOSTI

Stečen akademski naziv: **magistar primarnog obrazovanja**

Mentorica rada: doc. dr. sc. Irena Krumes

Obranjeno na: Odjel društveno-humanističkih znanosti

Dana:

Oznaka i redni broj rada:

SVEUČILIŠTE U SLAVONSKOM BRODU
POVJERENSTVO ZA DIPLOMSKI ISPIT

Slavonski Brod, 15. ožujka 2024.

Sveučilište - **Sveučilište u Slavonskom Brodu**
odjelno
organizirano:
Predmet: **Metodika hrvatskoga jezika II**

DIPLOMSKI ZADATAK br. 0267042906

Pristupnik: **Lana Zetaić (0267042906)**
Studij: Učiteljski studij

Zadatak: **Lingvo-stilistički pristup bajci Regoč na satu lektire u razrednoj nastavi**

Opis zadatka:

Potrebno je proučiti:

1. Sat Hrvatskoga jezika
2. Metode rada na nastavi lektire
3. Književno djelo Ivane Brlić-Mažuranić
4. Bajka Regoč
5. Leksik u lektirnom djelu
6. Istraživanje
7. Rasprava
8. Zaključak

Zadatak uručen pristupniku: 18. ožujka 2024.

Mentor: **Predsjednica povjerenstva za diplomski ispit:**



doc. dr. sc. Irena Krumes



doc. dr. sc. Anita Kulaš
Miroslavljević

IZJAVA

Izjavljujem da sam diplomski rad izradila samostalno, koristeći se vlastitim znanjem, literaturom i provedenim eksperimentima. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način te da nijedan dio ne krši bilo čija autorska prava.

U radu mi je pomogla savjetima i uputama mentorica doc. dr. sc. Irena Krumes te joj iskreno zahvaljujem.

Isto tako zahvaljujem svim učiteljima i učiteljicama razredne nastave koji su ispunili anketu i na taj način omogućili istraživački dio ovoga rada.

Na samom kraju, zahvaljujem svojim roditeljima, rodbini i prijateljima koji su mi bili podrška tijekom ovih godina studiranja i pisanja diplomskog rada.

Lana Zetaić

Lana Zetaić

SAŽETAK

Cilj ovog diplomskog rada bio je utvrditi kako se učitelji nose s lektinom u kojoj su riječi arhaične, zastarjele ili nepoznate te kakav je učiteljev odnos prema tekstovima koji zahtijevaju da se učenicima više objašnjava i koji iziskuju dodatno istraživanje značenja. U teorijskom je dijelu rada prikazano predmetno područje književnosti i stvaralaštvo, koje je podijeljeno na odjeljke koji se bave nastavom književnosti, metodičkim sustavima i pristupima nastavi književnosti, književnim djelom u nastavi, važnosti čitanja i lektinom u nastavi. Isto tako, prikazan je lik i djelo književnice Ivane Brlić-Mažuranić u nastavi lektire, njeno stvaralaštvo, a posebno je opisan pristup zbirci *Priča iz davnine*, kao i bajci *Regoč*. Na kraju, objašnjen je lingvostilistički pristup u nastavi književnosti, lingvostilistika u nastavi lektire te lingvostilistički pristup *Pričama iz davnine* – bajci *Regoč*. Istraživanje je provedeno mrežnim anketnim upitnikom, koji je sadržavao 26 pitanja. Uzorak je činilo 119 učitelja i učiteljica razredne nastave, od čega je 112 učiteljica i 7 učitelja. Rezultati su pokazali da najveći broj učitelja na nastavi lektire pojašnjava riječi primjerom iz života, značenjem u kontekstu te razgovorom. Mišljenja su učitelja podijeljena što se tiče načina pojašnjavanja teksta koji su pisanim arhaičnim riječima i zahtijevaju više objašnjenja i istraživanja značenja. Rezultati pokazuju da učitelji ipak nisu potpuno za suvremenu prilagodbu teksta bajke *Regoč* i uglavnom smatraju da je potrebno zadržati originalni tekst, onako kako ga je Ivana Brlić-Mažuranić izvorno napisala.

Ključne riječi: lingvostilistički pristup, lektira, *Priče iz davnine*, *Regoč*

ABSTRACT

This thesis aims to determine how teachers handle literature that contains archaic, outdated, or unfamiliar words, and to explore the teachers' approach to texts that require more clarification and additional research into semantics. The theoretical part of the thesis presents the subject area of literature and creativity, divided into sections dealing with literature teaching, methodological systems and approaches to literature instruction, literary works in teaching, the importance of reading, and the role of assigned reading in education. Furthermore, the thesis presents the life and work of the author Ivana Brlić-Mažuranić in the context of assigned reading, focusing on her literary production, with particular emphasis on the collection *Tales of Long Ago* and the fairy tale *Regoč*. Finally, the linguistic-stylistic approach in literature teaching is explained, along with its application in assigned reading of *Tales of Long Ago*, specifically the fairy tale *Regoč*. The research was conducted through an online survey containing 26 questions. The sample consisted of 119 primary school teachers, including 112 female and 7 male teachers. The results showed that most teachers clarify words in assigned readings using real-life examples, contextualizing, and discussion. Teachers' opinions differ regarding the methods of explaining texts written archaically, which require more explanation and research into meaning. The results suggest that teachers are generally not in favour of modern adaptations of *Regoč* and mainly believe that the original text, as written by Ivana Brlić-Mažuranić, should be retained.

Keywords: linguistic-stylistic approach, assigned reading, *Tales of Long Ago*, *Regoč*

SADRŽAJ

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 1. | UVOD..... | 1 |
| 2. | PREDMETNO PODRUČJE KNJIŽEVNOST I STVARLAŠTVO | 2 |
| 2.1. | NASTAVA KNJIŽEVNOSTI..... | 2 |
| 2.2. | METODIČKI SUSTAVI I PRISTUPI NASTAVI KNJIŽEVNOSTI | 3 |
| 2.3. | KNJIŽEVNO DJELO U NASTAVI | 6 |
| 2.4. | VAŽNOST ČITANJA..... | 7 |
| 2.5. | LEKTIRA U NASTAVI | 9 |
| 2.5.1. | Svrha i cilj nastave lektire..... | 10 |
| 2.5.2. | Lektira kao književni kanon..... | 10 |
| 2.5.3. | Sat i struktura nastave lektire | 11 |
| 2.5.4. | Stvaralaštvo u nastavi lektire | 12 |
| 2.5.5. | Poteškoće u nastavi lektire..... | 13 |
| 3. | IVANA BRLIĆ-MAŽURANIĆ U NASTAVI LEKTIRE | 14 |
| 3.1. | STVARALAŠTVO IVANE BRLIĆ- MAŽURANIĆ | 14 |
| 3.2. | PRIČE IZ DAVNINE..... | 15 |
| 3.3. | REGOČ | 16 |
| 4. | LINGVOSTILISTIČKI PRISTUP U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI | 18 |
| 4.1. | LINGVOSTILISTIKA U NASTAVI LEKTIRE | 18 |
| 4.2. | LINGVOSTILISTIČKI PRISTUP <i>PRIČAMA IZ DAVNINE – REGOČ</i> | 19 |
| 4.3. | DOSADAŠNJE SPOZNAJE O JEZIKU IVANINIH DJELA..... | 20 |
| 4.3.1. | ISTRAŽIVANJE JEZIKA IVANINIH DJELA | 20 |
| 4.3.2. | ISTRAŽIVANJE JEZIKA IVANINIH DJELA U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI | 21 |
| 5. | METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA..... | 23 |
| 5.1. | CILJ ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA | 23 |
| 5.2. | UZORAK ISTRAŽIVANJA | 23 |
| 5.3. | MJERNI INSTRUMENTI I METODE PRIKUPLJANJA PODATAKA | 23 |
| 5.4. | REZULTATI ISTRAŽIVANJA..... | 24 |
| 5.5. | RASPRAVA..... | 39 |
| 6. | ZAKLJUČAK | 40 |
| 7. | LITERATURA..... | 41 |
| 8. | PRILOZI..... | 45 |
| 8.1. | ANKETA..... | 45 |

| | |
|---------------------------|----|
| 8.2. POPIS GRAFIKONA..... | 52 |
| 8.3. POPIS TABLICA..... | 53 |

1. UVOD

Tema diplomskoga rada usmjerena je na jedno od područja nastave predmeta Hrvatski jezik, književnost i stvaralaštvo. Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije (MZO, 2019), navodi da se predmet Hrvatski jezik sastoji od tri predmetna područja: hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo te kultura i mediji. Na temelju načela unutarpredmetne povezanosti, zadaće i sadržaj ovih triju sastavnica međusobno se objedinjuju i nadopunjuju kako bi se ostvario temeljni nastavni cilj - osposobljavanje učenikove vještine jezične komunikacije u različitim situacijama (Gabelica i Težak, 2017). U nastavi književnosti, komunikacija se odvija između tri subjekta, odnosno čimbenika, a to su: književnost, učenik i učitelj. Učenikov odnos prema književnosti tijekom školovanja, ali i kasnije, često ovisi o učitelju koji učenike motivira za čitanje i odnos prema čitanju (Penec, 2021).

Usljed navedenog, lektira koja se izvodi unutar nastave književnosti i lingvostilistički pristup *Pričama iz davnine*, odnosno bajci *Regoč*, glavne su sastavnice ovog diplomskog rada. Rad je podijeljen u dva dijela, teorijski i istraživački dio. Prvo poglavlje ovoga rada obuhvaća teorijski dio u kojemu je opisano predmetno područje književnost i stvaralaštvo, nastava književnosti, metodički sustavi i pristupi nastavi književnosti, književno djelo u nastavi, važnost čitanja i lektira u nastavi. Drugo poglavlje odnosi se na književnicu Ivanu Brlić-Mažuranić u nastavi lektire, njezino stvaralaštvo, prisutnost u čitankama i zbirci *Priče iz davnine*, u kojoj je jedna od bajki i *Regoč*. Na kraju teorijskog dijela opisan je lingvostilistički pristup nastavi lektire, lingvostilistika u nastavi književnosti te lingvostilistički pristup *Pričama iz davnine – Regoč*.

Istraživački dio rada usmjeren je na učitelje razredne nastave. U tom dijelu utvrđuje se kako učitelji razredne nastave rade s učenicima na nastavi lektire u kojoj su riječi arhaične, zastarjele ili nepoznate te kakav je učiteljev odnos prema tekstovima koji zahtijevaju više objašnjenja i istraživanje značenja riječi od strane učenika. Rasprava će se prikazati na kraju diplomskog rada. Do sada nije provedeno istraživanje ovoga tipa s učiteljima, no provedena su brojna istraživanja s učenicima.

2. PREDMETNO PODRUČJE KNJIŽEVNOST I STVARLAŠTVO

Predmetno područje književnost i stvaralaštvo temelji se na shvaćanju književnosti kao umjetnosti riječi i uporabe jezika. Književni tekstovi umjetničke su i društvene tvorevine s osobnom, nacionalnom, kulturnom i društvenom estetskom vrijednošću. Književnost, kao kreativna jezična djelatnost, sastavni je dio svakodnevnog života.

“Metodika nastave književnosti definira književnost kao umjetnost riječi i toj temeljnoj odrednici prilagođuje postupke kojima uvodi mladog čitatelja u doživljavanje i spoznavanje umjetničkog djela” (Rosandić, 1984, str. 5). Uloga je metodike književnosti da kroz različite književne sadržaje, pojave te uz pomoć metoda i postupaka omogući učenicima razumijevanje književnih pojava i uspostavljanje ispravnog odnosa prema književnim djelima. (Musa, Šušić i Tokić, 2015). Književnost je uključena u nastavni predmet službenog jezika države u kojoj živimo. Nastavnim je programom utvrđen sadržaj sata književnosti. Sadržaj je podijeljen po razredima, odnosno obrazovnim stupnjevima. Za svaki razred odabire se domišljen sustav sadržajnih cjelina koje se povezano ostvaraju. Književni sadržaji podijeljeni su na književnoumjetničke i književnoznanstvene, a oni se isprepliću. Književnoznanstveni sadržaji služe osmišljavanju umjetničkih sadržaja, dok se književnoumjetnički sadržaji sastoje od književnih djela i djela ostalih umjetnosti uključenih u nastavu književnosti domaće, ali i svjetske književnosti (Rosandić, 2005). Vrlo je važno kako učitelj govori, a ne samo što on govori. Način na koji se prenosi znanje je ono što ostaje u svijesti učenika. Nastava književnosti učenicima donosi književni sadržaj koji učenicima omogućava mogućnost razmišljanja, maštanja, doživljavanja i spoznaje (Musa, Šušić i Tokić, 2015)

2.1. NASTAVA KNJIŽEVNOSTI

Sat nastave književnosti učenicima donosi književni sadržaj koji učenicima omogućava mogućnost razmišljanja, maštanja, doživljavanja i spoznaje. Cilj je sata nastave književnosti omogućiti učenicima praktično iskustvo, a svrha je naučiti ih razmišljati o različitim književnim temama te uvidjeti vrijednost književnog teksta. Nastava književnosti treba biti pažljivo planirana, a tekst treba suživljeno pročitati, promisliti i doživjeti. Učitelj treba učenika upoznati sa sadržajem, ali mu i pomoći u usvajanju. Isto tako, učenika treba usmjeriti „kako učiti“, kako bi mogao otkriti vlastite načine učenja u kojemu će postići najbolji rezultat (Musa, Šušić i Tokić, 2015). Sat književnosti ima tri zadatke, a to su: obrazovne, odgojne i funkcionalne, a služi književnom odgoju i obrazovanju te razvijanju književne kulture (Rosandić, 2005). Osim toga, svrha i zadaća nastave književnosti u razrednoj nastavi obuhvaća sljedeće:

- razumijevanje, tumačenje i vrednovanje književnih tekstova radi poticanja osobnog razvoja, znanja i stavova te stjecanje i razvijanje vlastite kreativnosti, odnosno stvaralaštva
- razumijevanje kreativne, odnosno stvaralačke i umjetničke uloge jezika i njegovo kulturno značenje
- stjecanje književnoteorijskih i književnopovijesnih znanja i uvida u reprezentativne tekstove domaće i svjetske književnosti radi razvijanja kreativnog i kritičkog mišljenja o književnim tekstovima i proširivanje vlastitog čitateljskog iskustva
- povezivanje jezične djelatnosti, aktivno korištenje rječnika i stečenog znanja za razvijanje duboko asocijativnog razumijevanja teksta
- potreba za čitanjem književnih tekstova iz potrebe i zadovoljstva te pozitivan odnos prema čitanju
- osobni i nacionalni identitet i razumijevanje opće kulturne baštine
- razvoj kreativne verbalne i neverbalne komunikacije
- kreativno izražavanje nadahnuo različitim iskustvima i doživljajima s književnim tekstovima (MZO, 2019)

2.2. METODIČKI SUSTAVI I PRISTUPI NASTAVI KNJIŽEVNOSTI

Metodičari hrvatskog jezika razlikuju pojmove „metodički sustav“ i „metodički pristup“ (Kordić, 2018). Metodički pristup uključuje primjenu određenih elemenata metodičkog sustava u tumačenju. Metodički pristup koji se koristi na satu lektire ovisi o vrsti lektirnog djela (Kralj, 2022).

Međutim, metodički sustav temelji se na cjelovitoj primjeni elemenata sustava. On obuhvaća kompletnu metodičku strategiju: cilj, izbor, raspored i organizaciju sadržaja, izbor nastavnih metoda i metodičkih postupaka, organizacijske oblike, nastavna sredstva i aktivnosti učenika i učitelja (Diklić, 2009). Jedan je od metodičkih pristupa lingvostilistički pristup koji iz jezika integrira u književnost, najčešće interpretacijsko-analitički sustav, a o tome će se više razaznati u petom poglavlju ovog rada.

Metodički sustavi nastave književnosti proizlaze iz obrazovnih i odgojnih ciljeva. U oblikovanju se iskazuje shvaćanje nastavnih sadržaja, organizacijskih oblika, položaj učenika i učitelja te postupak kojim se ostvaruju odgojno-obrazovni ciljevi. U nastavi književnosti koriste se različiti metodički sustavi i pristupi (Rosandić, 2005). Metodički se sustavi i pristupi u nastavi književnosti isprepliću i upotpunjuju. No, svi ti sustavi ne moraju se dosljedno primjenjivati, mogu se ispreplitati, izmjenjivati te kombinirati. Ukoliko se koncepcija nekog sustava primjenjuje samo pri obradi pojedine nastavne jedinice, ne govori se o sustavu, nego o pristupu (Kordić, 2018).

Prema Rosandiću (2005) metodički sustavi u nastavi književnosti mogu biti:

1. Dogmatsko-reproduktivni sustav, pojavljuje se u povijesti književnosti. Učenici u tome sustavu uče književnopovijesne činjenice, prepričavaju sadržaje, iznose podatke autorove biografije i slično. Uz povijest književnosti pojavljuje se i teorija književnosti. Učenici pamte što veći broj književnih činjenica i ponavljaju ih. Takav sustav razvija reproduktivne sposobnosti i pamćenje, ali ne razvija analitičke vještine i kritičko mišljenje. Učitelj učenike uči o književnim pojavama, prenosi im gotove sudove te ih učenici reproduciraju.
2. Reproductivno-eksplikativni sustav, prikazuje razvijeni tip nastave u kojemu se ističe učenikova riječ u iznošenju književnih sadržaja. Učenici prepričavaju književne sadržaje svojim riječima i pokušavaju objasniti određene književne pojmove. Učitelj objašnjava književne pojmove, dok se učenikovo tumačenje djela pojavljuje u drugom planu.
3. Interpretacijsko-analitički sustav, književno djelo postaje osnovnim sadržajem nastavnog procesa, a interpretacija djela najvažniji oblik nastave. Struktura nastavnog sata u tom sustavu prilagođava se doživljajno-spoznajnim zakonitostima (Rosandić, 2005). Struktura sata u takvom sustavu odvija se na sljedeći način:
 - Motivacija, koju učitelj ostvaruje kreativnim i zanimljivim uvodnim aktivnostima, kao što je zadavanje asocijativne tematske riječi, slušanje glazbe i slično (Lučić-Mumlek, 2002).
 - Najava i interpretativno čitanje, temelji se na vrijednostima govornog jezika, kao što su: intonacija, jačina, brzina, boja glasa i slično. Takvim čitanjem čitatelj, odnosno učitelj, prenosi slušatelju poruku teksta. Od učitelja se očekuje da prije interpretativnog čitanja učenicima, on sam doživi i razumije tekst u svim njegovim pojedinostima. Tijekom interpretativnog čitanja važno je da učitelj učenike upozori da zatvore knjige i pažljivo slušaju, kako im se ne bi odvracala pozornost jer u tom slučaju prate čitanje gledajući u tekst i na taj način gube iz vidnog polja čitača, koji osim što prenosi zvukovne vrednote, oživljuje tekst pokretima lica i tijela.
 - Emotivno-intelektualna stanka, najkraća vremenska jedinica u strukturi sata koja se tu nalazi zbog psiholoških razloga. Nakon čitanja učenici nisu uvijek spremni verbalno reagirati na tekst, stoga im je potrebna stanka kako bi se pripremili izraziti svoje misli, osjećaje i dojmove. Kada učitelj/ica primijeti da su se učenicima slegli prvi dojmovi i doživljaj započinje objavljivanje doživljaja.
 - Objavljivanje doživljaja, dio sata u kojemu se omogućuje učenicima da izraze vlastite misli, osjećaje i dojmove.

- Interpretacija, dio sata koji je posvećen središnjem problemu, odnosno likovima, stilu, jeziku, karakteristikama bajke kao književne vrste i slično.
 - Uopćavanje, u tom dijelu nastavnog sata učenici izvode zaključke o bajci. Učenici prikazuju najvažnije zaključke i književne termine koji su usvojili (Rosandić, 2005).
 - Stvaralački oblici izražavanja, učenici svojim pisanim, likovnim, kombiniranim i scenskim stvaralaštvom pokazuju kako je postignuto stvaralačko mišljenje, kako je uspostavljena komunikacija s književno-umjetničkim tekstom te kako je književno-umjetnički tekst utjecao na učenikovo aktivno obogaćivanje rječnika (Lučić-Mumlek, 2002).
4. Problemsko-stvaralački sustav, književni problem stavlja se pred učenika te ga se potiče na samostalno istraživanje kako bi otkrili i riješili problem (Rosandić, 2005). Takva nastava ostvaruje se postavljanjem pitanja, zadataka i teza koje su usmjerene prema književnom problemu. Učenik samostalno dolazi do spoznaja istraživanjem i rješavanjem, a ono zahtjeva stvaralačku aktivnost učenika (Diklić, 2009).
 5. Korelacijsko-integracijski sustav, povezuje nastavna područja u okviru nastavnog predmeta i nastavnih predmeta u okviru odgojno-obrazovnog područja. Metodički je to sustav koji omogućuje uspostavljanje odnosa između različitih umjetnosti.
 6. Komunikacijski sustav, temelji se na teoriji didaktičke i literarno-estetske komunikacije. U didaktičkoj komunikaciji književni sadržaj raščlanjuje se na sadržajne cjeline koje se uključuju u nastavne situacije.
 7. Otvoreni sustav, učenici sami odabiru sadržaj za samostalno, skupno istraživanje i stvaranje, koje im nudi učitelj. Takav sustav napušta tradicionalnu organizaciju nastave i izvannastavne djelatnosti.
 8. Multimedijски sustav, književno-umjetnički i znanstveni sadržaji dijele se na didaktičke cjeline koje se povezuju s određenim medijima.
 9. Tinski sustav, on se temelji na teoriji međupredmetnih veza, odnosno na načelima interdisciplinarnosti. U takav sustav uvode se dvojni učitelji. U takvom sustavu nude se nove mogućnosti ostvarivanja nastave, kao što su: međusobni dijalozi učitelja, podjela uloga u određenim fazama nastavnog sata i slično. Isto tako, uključuju se i drugi stručnjaci kao što su književnici, glumci, povjesničari i slično (Rosandić, 2005).

Dragutin Rosandić (2005) uveo i razvio metodičke sustave književnosti, no Ante Bežen (2008) upotpunjuje metodički sustave u nastavi književnosti te navodi sljedeće:

1. Reproduktivni, sustav u kojemu učitelj prenosi znanje, koje se mjeri količinom naučenih činjenica. Učenik je pasivni slušatelj učitelja. Učitelj od učenika očekuje zapamćivanje i ponavljanje svojih riječi i činjenica iz knjige. Komunikacija je jednosmjerna, od učitelja prema učeniku.

2. Eksplikativni, sustav u kojemu učitelj prenosi znanje, a učenik svojim riječima prenosi. Učenik sluša učitelja te svojim riječima iznosi ono što je čuo.

3. Interpretativni, sustav u kojemu učitelj kreće od doživljaja književnog teksta te ga interpretira učenicima. Učenik zajedno s učiteljem sudjeluje u interpretaciji djela. Komunikacija je dvosmjerna, osim učiteljeva znanja, izvori znanja su i mediji.

4. Problemski, učenik samostalno rješava zadani problem i traži izlaz iz problemske situacije koju je postavio učitelj. Rezultat je rasprava s učenicima.

5. Korelacijsko-integracijski, sustav u kojemu se povezuju nastavni sadržaji unutar predmeta i među predmetima. Položaj učenika i učitelja nije uvjetovan, već može biti kao u svakom sustavu.

6. Projektni, sustav u kojemu učenici izrađuju nastavni projekt na zadanu temu. Položaj učenika nije uvjetovan, dok je učiteljev zadatak pomoći učenicima izabrati temu, izvor te kontrolirati sintezu.

7. Komunikacijski, sustav u kojemu književni tekst upoznaju u komunikacijskim situacijama. Učenici sami rade u skupinama, povezuju komunikacijske situacije te na kraju izvode sintezu, dok učitelj pomaže u organiziranju komunikacijskih situacija.

8. Otvoreni, sustav u kojemu učenici sami odabiru tekst na kojemu će raditi. Učenici u tom sustavu nisu ograničeni vremenski, niti prostorno. Učitelj učenicima pomaže u pronalaženju tekstova.

9. Multimedijски, sustav u kojemu sudjeluju mediji u nastavi književnosti. Učenici djeluju uz učiteljevo usmjeravanje. Učitelji u tom sustavu osmišljavaju učenje i omogućuju izvore.

10. Timski, sustav u kojemu u nastavi sudjeluje dva ili više učenika koji su u ulozi učitelja. Učenici sudjeluju s više učenika izmjenično.

2.3. KNJIŽEVNO DJELO U NASTAVI

Zanimanje djeteta za književno-umjetničke sadržaje počinje već u domu slušanjem pjesama te dok roditelji pričaju ili čitaju priče i bajke (Lučić-Mumlek, 2002). Ono se nastavlja tijekom obrazovanja u kojem se sustavno njeguju književne riječi u nastavnoj i izvannastavnoj djelatnosti, ponajviše s književnom lektinom (Visinko, 2005). Interesi učenika za pojedinu vrstu književnosti oblikovani su stupnjem psihičkog razvoja, okruženjem u kojem živi te poticajima za razvijanje književnih interesa (Rosandić, 1984). Učenikov odnos prema književnom djelu glavni

je problem metodike književnosti, a zadaća je odgajanje i obrazovanje učenika za književnu umjetnost. U susretu sa svakim književno-umjetničkim djelom, učenici stječu specifične književne saznanje, proširujući svoje znanje iz književnosti. Osim toga, otkrivaju nove mogućnosti u shvaćanju svijeta i sebe u tom kontekstu, dok istovremeno razvijaju različite funkcionalne sposobnosti. Programski književni sadržaj raspoređeni su po razredima, točnije za svaki razred uspostavljen je zaseban književni korpus koji je prilagođen recepcijskim sposobnostima učenika (Lučić-Mumlek, 2002).

Dijete literarno iskustvo započinje slušanjem književnih djela, a kasnije samostalnim čitanjem stječe svoje literarno iskustvo, koje isprepletено životnim iskustvom utječe na njegov cjeloviti pogled. Pritom se razvijaju literarne sposobnosti na intelektualnoj, emocionalnoj i fantazijskoj razini što dovodi do razvijanja kulture čitanja i književnog ukusa. Razvijanju osjetljivosti za književni izraz doprinosi slušanje, čitanje, ali i pričanje dječjih priča (Visinko, 2005). Čitajući književno-umjetničke tekstove mlađi učenici upoznaju se s književno-teorijskim pojmovima, kao i zanimljivim informacijama o piscima (Lučić-Mumlek, 2002). Učitelji, nastavnici, knjižničari i pisci, uz moguću pomoć roditelja, pružaju učeniku mogućnosti koje će ga dovesti do knjige, i, što je najvažnije, ne do bilo kakve knjige (Javor, 1999). Spoznajni razvoj mnogo utječe na izbor književno-umjetničkih tekstova u nastavi, ali i izvan nje. Recepcija književno-umjetničkog teksta nastavlja se samostalnim stvaralačkim aktivnostima učenika u nastavi, ali i izvan nastave kroz jezično, književno i likovno izražavanje (Lučić-Mumlek, 2002). Analizom književnog teksta dijete stvara vještinu svladavanja jezika, ali to znanje nužno ne osigurava da će zavoljeti književnost (Gabelica i Težak, 2017). Školska interpretacija u središte stavlja književno-umjetničko djelo, njegovu interpretaciju i lingvostilističku metodu kao temelj nastave književnosti. Ona uspostavlja niz postupaka koji pospješuju i usmjeravaju proces recepcije (Lučić-Mumlek, 2002). Suvremena nastava usmjerena je integraciji nastavnim i izvannastavnim aktivnostima, što podrazumijeva da se rad na književno-umjetničkom tekstu ne ostvaruje samo interpretacijom djela iz čitanki nego i planiranjem domaće lektire učenika (Rosandić, 1984). Promatranje književnog djela iz različitih uglova i povezivanje s drugim umjetnostima, kao što su glazbene i likovne, produbljuje učeničke doživljaje i potiče emocionalni, spoznajni i estetski razvoj (Musa, Šušić i Tokić, 2015).

2.4. VAŽNOST ČITANJA

U prijašnjem vremenu knjiga je bila glavni izvor znanja i informacija, dok je u današnjem vremenu zamjenjuju ostali mediji. Utjecajem mnogih medija sve je manje vremena za knjigu. Ključnu ulogu u uspostavljanju kvalitetne komunikacije ima čitanje. Čitanje je složen proces koji uključuje dešifriranje značenja riječi, interpretaciju smisla te kritičko osmišljavanje teksta (Lučić-

Mumlek, 2002). Prema Rosandiću (2005), čitanje je doživljajno-spoznajni proces, jezična, komunikacijska i stvaralačka djelatnost što čini višestruko složenu djelatnost. Ono je vještina za čiji je razvoj potrebno vrijeme (Gabelica i Težak, 2017) i umijeće koje treba činiti radost već od početka učenja čitanja. Proces čitanja je dugotrajan te su u njega uključeni mnogi - od roditelja, odgojno-obrazovnih ustanova te udruga koje unapređuju čitanje (Lučić-Mumlek, 2002).

Od učenika se ne može očekivati da će odmah savladati tehniku čitanja jer bi to značilo da će se s cjelovitom knjigom susresti u drugoj polovici prvog razreda, stoga u najranijoj dobi učitelji čitaju učenicima. Čitanje naglas nikako ne bi trebalo biti rješenje tijekom svih godina školovanja, već bi ono trebalo pomoći učenicima u početnim trenucima ulaska u književnost. Faza početnog čitanja i pisanja završava u trećem razredu, što govori da čitanje mlađim učenicima stvara napor. Ako učenici čitaju s naporom, nije začuđujuće da će se pojaviti određena nemotiviranost i nemogućnost potpunog uranjanja u djelo.

Učitelji su ti koji s učenicima trebaju raditi na vještini čitanja postupno i redovito (Gabelica i Težak, 2017). Oni kod učenika trebaju nastojati smanjiti napor i omogućiti učeniku doživljavanje čitanja kao užitka iz kojega će razviti unutarnju motivaciju, potičući ih na pozitivno iskustvo čitanja iznova (Penec, 2021). Metodičkom organizacijom nastavnog procesa učitelj pridonosi motivaciji učenika za slušanje, odnosno izvannastavnim čitanjem. Na samom početku učitelj interpretativno čita ili pripovijeda dok učenici slušaju, a zatim postupno uključuje učenike u rješavanje zadataka izvan nastave i u nastavi (Lučić-Mumlek, 2002).

Učitelji se susreću s izazovima kako učenicima predstaviti približiti čitanje kao zanimljivo i korisnu aktivnost. Kako učenici postaju sve stariji, čitanje književnih tekstova smanjuje se i upravo je zbog toga važno kod novih čitatelja birati tekstove koji će im se svidjeti i koristiti odgovarajuće metodičke pripreme kako bi stvorili ugodne uvjete prilikom čitanja. Kod učenika, učitelji trebaju pobuditi interese kako bi prenijeli iskustvo, što se teško uspijeva jer se mladi sve više udaljavaju od knjige. Otpor je učenika teško zaobići, no učitelji ih trebaju barem smanjiti (Blažević, 2007).

Pripremu učenika za čitanje čini upućivanje u aktivnosti, jasan naputak što i kako treba bilježiti tijekom čitanja. Pisanje bilježaka složenije je što su učenici stariji, no nikada prezahtjevno jer time se dobiva negativan učinak. Učenici ne bi trebali biti opterećeni izvannastavnim pisanim zadacima i imati stalan model pisanja bilješki, koji je jednak za sve. Potrebno je voditi računa o različitim metodičkim pristupima te onoj najznačajnijoj zadaći, a to je poticanje učenika na osobno stvaralačko komuniciranje s književno-umjetničkim tekstom (Lučić-Mumlek, 2002). Međutim, ne smije se zaboraviti da je krajnji cilj lektire potaknuti ljubav učenika prema čitanju, a ne koristiti se samo vanjskom motivacijom, kao što su ocjene (Gabelica i Težak, 2017).

Ukoliko učenici ne čitaju, potrebno je najdjelotvornije poticati ih na čitanje, približiti im djelo i nikako ne odustajati. Potrebno ih je uvjeriti u važnost i značenje čitanja u daljnjem životu, ali mora se paziti da se ne pretjera jer to može odbiti učenike. Uspješna priprema za čitanje može se postići pričanjem zanimljivih i duhovitih događaja iz piščeva života, ako su učitelju poznati. Najmlađe čitatelje zanima jesu li likovi stvarni ili nisu. Ukoliko nam je djelo poznato, poticajno je učenicima reći zanimljivosti prije čitanja književno-umjetničkog djela. Isto tako, uspješna priprema za čitanje književno-umjetničkog teksta može se ostvariti čitanjem odjeljka ili cjelovitog teksta, obradom stripa, pjevanjem pjesme i slično (Lučić-Mumlek, 2002). Uvođenje samostalnog čitanja lektirnih djela pridonijet će učenikovu napretku u čitanju, odnosno razvoju vještina i sposobnosti čitanja (Gabelica i Težak, 2017). Samostalno čitanje važan je postupak u učenikovom slobodnom vremenu. Učenik već u prvom razredu osnovnoškolskog obrazovanja započinje s estetskim čitanjem, koje bi ga trebalo navesti na ljubav prema knjigama, točnije književnim djelima. Borba s čitanjem za neke učenike traje sve do kraja osnovnoškolskog obrazovanja, što je izazov za bavljenje književnom lekturom, ali i poticaj za unaprjeđenjem jezičnog izražavanja te različitih pristupa lektirnim sadržajima (Visinko, 2005). U istraživanju *Lektira - zadnja crta obrane čitanja u digitalnom dobu* (2014) godine pokazalo se da je lektira jedno od rijetkih cjelovitih književnih djela koje neki učenici pročitaju (Gabelica i Težak, 2017).

2.5. LEKTIRA U NASTAVI

Anić (2004, str. 677) lektiru definira kao „ono što se čita, čitano gradivo, štivo”, no pojam *lektira* složen je i obuhvaća čitanje različitih tekstova u raznim kontekstima. Rosandić (2005, str. 50) navodi da lektira obuhvaća popis književnih djela za samostalno čitanje kod kuće ili povremeno zajedničko čitanje u razredu te se stoga naziva “domaćom lekturom, školskom lekturom, učeničkom lekturom ili samo lekturom” (Rosandić, 2005, str. 50). U školi se koristi školska lektira, točnije tekstovi, čitava djela ili ulomci koje učenici čitaju prema Nastavnom planu i programu (Gabelica i Težak, 2017). Poseban je to oblik interpretacije koji potiče samostalan rad učenika. Isto tako, interpretacija teksta iz lektire temelji se na pretpostavci da je učenik samostalnim čitanjem oblikovao mišljenje o djelu te da na sat lektire dolazi s vlastitim opažanjima i zaključcima (Rosandić, 1984). Smisao lektire stjecanje je iskustva čitanjem, što je osnovni postupak u učenikovom slobodnom vremenu te bi bavljenje lekturom trebalo izgledati ovako: „slobodno vrijeme – čitanje s užitkom – bogaćenje iskustva u druženju s književno-umjetničkom riječi - razvijanje potrebe za umjetničkom knjigom“ (Visinko, 2005, str. 25).

Naziv “lektira” uveden je 1944. godine. Godine 1960. Nastavni plan i program prvi put donio je popis lektire za prva četiri razreda osnovne škole u kojemu su učitelji samostalno odabirali djela za svaki razred. Nakon toga, Neda Bendelja, Branka Furlan i Silva Pejnović sastavile su

popis lektire za učenike osnovne škole koji je bio podijeljen prema razredima. Popisi su bili dugi, a preporučena obvezna lektira bila je označena zvjezdicom. Godine 1984. dopušteno je uključivanje novih dijela u popis koje učitelj može uključiti u svoj izbor (Gabelica i Težak, 2017).

Lektira se izvodi unutar nastave predmeta Hrvatskog jezika te se obično posvećuju dva školska sata mjesečno tijekom kojih se s učenicima razgovara o pročitanim djelu, a ponekad se provode i različite aktivnosti poput izrade plakata, dramatizacije i slično, kako bi se produbilo razumijevanje i doživljavanje djela (Gabelica i Težak, 2017). Treba napomenuti, kako je lektira dodatan element ocjenjivanja i postaje jedna od rubrika u imeniku vezana uz predmet Hrvatski jezik i uz njegova nastavna područja. Unatoč tome što je u imeniku lektira izdvojena, nije izdvojena kao nastavno područje, već pripada području književnosti (Jerkin, 2012).

2.5.1. Svrha i cilj nastave lektire

Svi planovi i programi ističu da je svrha lektire čitanje, razumijevanje i upoznavanje vrijednih književno-umjetničkih djela, kako hrvatskih – tako i svjetskih, upoznavanje različitih vrsta i rodova i poticanja želje za čitanjem i razvijanja čitateljskih navika (Gabelica i Težak, 2017). Prema Lučić-Mumlek (2002), svrha je lektire u razrednoj nastavi da učenici zavole čitanje i druženje s knjigama, u čemu učitelj treba pronaći metodičke puteve u ostvarivanju tog cilja. Kako bi to ispunio, učitelj samostalno bira i oblikuje metodičke puteve ovisno o vlastitoj kreativnosti, domišljatosti i mnogim drugim uvjetima.

Cilj je potaknuti učenike da samostalno čitaju i posežu za knjigom u svoje slobodno vrijeme (Gabelica i Težak, 2017). Isto tako, cilj sata obrade lektire podrazumijeva postavljanje obrazovnih, ali i odgojnih te funkcionalnih ciljeva, kao što je: učenje čitanja, ulazak učenika u svijet bajki i književnosti te razvijanje sposobnosti za estetsko doživljavanje, cjeloživotno logično razmišljanje i samostalan rad (Blažević, 2007). Lektinom u nastavnom procesu mogu se postići dodatni ciljevi nastave književnosti:

1. učenici imaju mogućnost provjeravanja vlastitih opažanja i zaključka o djelu
2. učenici razmjenjuju stavove i mišljenja te na taj način unapređuju kritičko mišljenje
3. učitelji imaju mogućnost da učenike potiču samostalnom čitanju, otkrivaju njihove interese te književno-umjetnički razvoj svakog učenika (Rosandić, 1984).

2.5.2. Lektira kao književni kanon

Prema *Leksikonu Marina Držića* (2015), kanon u kontekstu književnosti predstavlja standardni model koji je uzor drugim djelima te vrste. Književni kanon ustanovljuje se popisima tekstova koji se poučavaju u školi. Popisi lektire imaginarni su jer nitko nikada nije pročitao sve

naslove s određenog popisa. Lektirni kanon dječju književnost predstavlja se kao skup djela koja odgovaraju u pretpostavljenim čitateljskim sposobnostima. Tijekom trideset godina samo je dvadeset dva književnoumjetnička djela s popisa lektire stalno prisutno (Hameršak, 2006). Djela Ivane Brlić-Mažuranić predstavljaju kanon dječje književnosti (Turza-Bogdan i Kovač, 2015).

Nastavnim planom i programom za osnovnu školu (2006) određena su dva obvezna naslova koja učenici četvrtog razreda moraju pročitati, a upravo je jedno od njih *Priče iz davnine*, a iz te su zbirke odabrane bajke *Šuma Striborova* i *Regoč*. Prema Barbiću (1991) djela Ivane Brlić-Mažuranić u nastavnim planu i programu pojavljuju se 1951., a prisutna su i dandanas upravo zbog književno-umjetničke vrijednosti (MZO, 2019). To govori da je prepoznana važnost njenih djela među ljudima koji biraju lektiru za čitanje (Jelaska, 2019). Jelaska (2019) u svom istraživanju za diplomski rad proveo je istraživanje u kome je sudjelovalo 198 učenika. Autor navodi kako se 118 učenika složilo da im se sviđaju *Priče iz davnine*, dok se samo 20 učenika ne sviđaju. Također, 109 učenika navodi kako im djelo nije bilo teško čitati. Osim toga, treba napomenuti kako se 81 učenik nikako ne slaže da *Priče iz davnine* treba zamijeniti drugim djelom (Jelaska, 2019).

2.5.3. Sat i struktura nastave lektire

Broj književno-umjetničkih tekstova i sati prilagođavaju se uzrastu učenika i razini razvoja nastave književnosti (Rosandić, 1984). Nastavni sat lektire treba biti originalan i dovoljno uvjerljiv kako bi ga učenici emocionalno prihvatili jer je u suprotnom rad na literarnom tekstu samo rješavanje zadanih zadataka (Vranjković, 2011). Isto tako, trebali bi biti mjesto susreta čitatelja, prostor razmjene mišljenja, produbljivanje razumijevanja, izražavanje doživljaja te stvaranja i izražavanja potaknutog knjigama. Kvalitetno vođeni satovi lektire omogućuju učeniku da izrazi svoje doživljaje i spoznaje te ih primijeni u svakodnevnom životu (Gabelica i Težak, 2017). Ukoliko je sat književnosti dobro organiziran i vođen, stvara zanimanje za čitanjem, određeni stupanj kulture čitanja te navike čitanja. Rosandić (2005), smatra da je za pripremu obrade lektire, učenike potrebno motivirati cijeli jedan sat, u kojemu će pobuditi kod učenika želju za čitanjem djela. Motivacija se ostvaruje različitim postupcima kao što su anketiranje, poticanje tematske riječi, prikazivanjem likovnih djela, slušanjem glazbe, gledanjem filmova, samostalnih radova i slično. Učenici često stvaraju mišljenje o knjigama tijekom satova lektire te više cijene djela koja su analizirana na satu lektire na nešto drugačiji način. Ako se lektira smatra samo još jednom obavezom za ocjenjivanje, učenici neće pozitivno prihvatiti lektiru. S druge strane, ako učitelji sati lektire pružaju nešto posebnije od ostatka nastave, učenici će shvatiti važnost lektire (Gabelica i Težak, 2017).

“Metodička organizacija nastave lektire zahtijeva praćenje reakcija učenika, prihvaćanje ili odbijanje određenih književno-umjetničkih sadržaja, uspješnost i primjerenost metodičkog modela intelektualnom razvoju učenika” (Lučić-Mumlek, 2008, str. 42). Prema Rosandiću (1984) sat lektire sastoji od sljedećih faza:

1. Priprema za analizu
2. Analiza djela
3. Prikaz samostalnih radova učenika
4. Upute za samostalno čitanje

U prvoj fazi učitelj provjerava učenikovu spremnost za analizu djela. U drugoj fazi redosljed kojim će se odvijati interpretacija ovisi o djelu. Razlikuju se sljedeći tipovi analize: analiza kompozicije, analiza tematskog i idejnog ustrojstva djela, analiza likova te analiza jezika i stila.

Kompozicijskom analizom otkriva se idejno-estetska zamisao djela, upoznaje se organizacija sadržaja te se dolazi do spoznaja. Idejno-tematska analiza otkriva životne pojave kojima je autor zaokupljen ili njegov stav prema svijetu. Analizom likova učenici mogu iznijeti svoje stavove i mišljenje te razviti kritičko mišljenje. Jezična i stilska analiza neodvojiva je od interpretacije lika jer se njom može ustanoviti socijalna pripadnost lika, kultura i slično. U trećoj fazi proučavaju se samostalni radovi učenika koje su pripremili za sat lektire. U toj fazi učenici prikazuju različite stvaralačke mogućnosti. U četvrtoj fazi učitelj učenike motivira za čitanje novog djela. Učitelj učenike upoznaje s naslovom književnog djela i iznosi osnovne informacije o autoru. Ponekad učitelj prepriča najuzbudljiviji dio kako bi zainteresirao učenike (Rosandić, 1984).

2.5.4. Stvaralaštvo u nastavi lektire

Najčešće korišteni izrazi za stvaralačku aktivnost u nastavi književnosti i lektire sljedeći su: pisano i govorno stvaralaštvo, ueničko literarno stvaralaštvo, ueničko umjetničko stvaralaštvo, literarni pokušaji, stvaralački izraz te pjesnički pokušaji. Glavni su sudionici odgojno obrazovnog procesa stvaralačkih djelatnosti učitelji i učenici. Stvaralaštvo učitelja vidljivo je u osmišljavanju metodičkih postupaka koji razvijaju ueničko stvaralaštvo. Rezultati ueničkova stvaralaštva poboljšavaju se kada su metodički poticaji uspješni i raznoliki. Metodički postupci trebaju biti usklađeni s potrebama i željama učenika, uzimajući u obzir njihovu dob i mogućnosti. Isto tako, ne bi trebali biti prezahtjevni, već usmjereni izražavanju dojmova, osjećaja i stavova, originalnosti tema te obogaćivanju izražajnih sposobnosti. Viđenje svijeta odraslih i djece razlikuje se. Dijete, odnosno ueniček, stvara spontano, dok odrasli stvaraju s namjerom. Značajno je da učitelj redovito prati napredak ueničkove stvaralačke sposobnosti tijekom odgojno-obrazovnog procesa, što uključuje praćenje ueničkog rada tijekom stvaralačkih aktivnosti u vođenoj dokumentaciji. Učitelj bi trebao voditi bilješke o stvaralaštvu koje sadrže podatke o ueniku te području i vrsti

stvaranja. Važno je povezivati različite umjetničke poticaje u nastavi književnosti i lektire (Lučić-Mumlek, 2002).

2.5.5. Poteškoće u nastavi lektire

Učitelji smatraju da je glavni problem lektire nedovoljno razvijen rječnik učenika, što rezultira nedostatkom razumijevanja lektirnih djela i smanjenjem motivacije za čitanje (Bakota, 2010). To je potvrđeno istraživanjem *Lektira kao zadnja crta obrane čitanja u digitalnom dobu* (2014) u kojemu su odgovori učenika pokazali da su djela s obiljem arhaizama ili stranih riječi manje omiljena. Zadaća je učitelja formirati čitatelja, odnosno zainteresirati ga za čitanje književnoumjetničkog djela (Jerkin, 2012). No, ako se utvrdi da u književnom tekstu postoje nepoznate riječi, učitelj je odgovoran za objašnjenje njihovog značenja učenicima. To znači da i sam učitelj treba razumjeti leksički sloj književnog teksta. Učitelj bi trebao na različite i primjerene načine pristupiti objašnjavanju i definiranju nepoznatih riječi, pri tome pazeći na uzrast učenika (Bakota, 2010).

Čitanje i analiza književnoumjetničkog djela čine zahtjevnu nastavnu zadaću (Gabelica i Težak, 2017). Ukoliko učenik ne može razumjeti određeni iskaz, neće moći doživjeti i razumjeti književni tekst na pravi način (Lazzarcih, 2017). Tumačenje značenja neke riječi uključuje navođenje osnovnog značenja te riječi ili još nekog značenja koje ta riječ može imati. Također, riječ je potrebno navesti u kontekstu kojemu pripada kako bi tumačenje nepoznate riječi bilo prikladno učeniku. Osim toga, negativan stav prema lektiri često proizlazi iz doživljavanja lektire kao obične školske obveze koju treba ocjenjivati, no negativan stav prema lektiri nije pojava samo u Hrvatskoj, već u mnogim zemljama i taj se problem pokušava riješiti (Gabelica i Težak, 2017).

3. IVANA BRLIĆ-MAŽURANIĆ U NASTAVI LEKTIRE

Ivana Brlić-Mažuranić, kraljica hrvatske bajke ili kako je još zovu „hrvatski Andersen“ jedna je od najpoznatijih i najboljih hrvatskih spisateljica za djecu. Autorica je hrvatske dječje književnosti koja je u klasične bajke unijela motive iz hrvatskog folklor, kršćanstva i slavenske mitologije (Pintarić, 2008). Njezine bajke po tonskoj osebnosti nisu srodne ni Andersenovim ni Grimmovim bajkama, već je po njoj posve naša (Težak, 1997).

Rođena je 18. travnja 1874. u Ogulinu pod punim imenom i prezimenom Ivanna Cornelia Emilia Henrietta Mažuranić. Od svoje sedme godine školovana kod kuće, a zatim je pohađala javnu školu u Zagrebu. Književno stvaralaštvo i kreativnost bile su svakodnevno prisutne u obitelji Mažuranić. Djed joj je bio Ivan Mažuranić, prvi ban pučanin, koji je napisao poznato djelo *Smrt Smail-age Čengića*. Njegov politički stav, kao i književno stvaralaštvo, ostavili su veliki trag na njoj (Zima, 2019). U ranom djetinjstvu, on je izrazito djelovao u oblikovanju njezine osobnosti (Diklić, 2009). Otac, Vladimir Mažuranić, bio je poznati državni odvjetnik (Zima, 2019). Majka Henrietta joj je isto tako bila uzor „...moj ideal ženske je moja majka; ta dobrota, ta požrtvovnost!...“ (Zima 2019, prema Brlić-Mažuranić 2016, str. 62) te su imale blizak odnos, no nije joj govorila sve. Prema pismima majka je s njom odlazila u šetnje po promenadi, kazalištima te ju je savjetovala tijekom cijela života (Zima, 2019). U pismu majci 1901. godine Ivana majci opisuje svoj odnos prema knjigama: „...Knjige su meni takova slast, utjeha (!), zabava, u svaki čas takovo uživanje da... mi... da knjigu nemogu med sviet brojiti...“ (Zima, 2019, str. 65). Uz obitelj, na prisutnost životnih etičkih načela u književnim djelima utjecali su slobodoumni intelektualci koji su bili vezani za kulturni i politički život Hrvatske. Neki su od njih: Ante Starčević, August Harambašić, Svetozar Pribičević i Fran Supilo (Diklić, 2009). Ivana se kao književnica predstavila dosta kasno, tek u svojoj 28. godini života, kada je imala djecu koja su je motivirala u tome (Hranjec, 2004). Prema Zimi (2019), Ivana je osjećala potrebu za pisanjem i ljubav prema književnom stvaralaštvu već u ranoj dobi, no zbog rodnih ograničenja to je morala potisnuti u sebe. Živjela je u vremenu koje ženama nije bilo naklonjeno. Obitelj je prihvaćala kreativnost žene, ali ne i poticala. Svoj je život završila samoubojstvom u rujnu 1938. u sanatoriju na Srebrnjaku (Zima, 2019).

3.1. STVARALAŠTVO IVANE BRLIĆ- MAŽURANIĆ

„Čin umjetničkoga stvaranja koji Ivana Brlić-Mažuranić opisuje, iznimno je snažan, posebno u književnosti - umjetnosti riječi. Spisatelj svoje misli, ideje i predodžbe oblikuje u slova, kao sjemenke.“ (Gabelica i Težak, 2017, str. 11)

Književna djela Ivane Brlić-Mažuranić pisana za djecu te su neizostavna djela u nastavi književnosti, kako u prošlosti tako i danas (Skok, 1995). U svome je stvaralaštvu Ivana ostavila tragove osobnosti, stvorila vlastite umjetničke prostore te ih ispunila vlastitim vizijama i porukama. Motivi, jezik i stil Ivaninih bajki proizlaze iz narodnih bajki (Hranjec, 2006), a originalnost je njezina svijeta vidljiva u bogatom jeziku i stilu, originalnoj strukturi rečenica, slikovitosti jezika, funkcionalnom i neiscrpnom leksiku te cjelokupnoj složenosti književnog jezika i izraza (Skok, 1995). Jezik je neobično jednostavan, pričanje je sažeto i prisno, što je blisko djetetu (Crnković, 1967). O jeziku njezinih književnih djela mnogi su izrekli najljepše pohvale kao što su: književnici A. G. Matoš i A. B. Šimić, književni znanstvenik Joža Skok, lingvisti Stjepko Težak i Stjepan Babić (Diklić, 2009).

Prema Zimi (2019), od 1900. godine Ivanu je pisanje sve ozbiljnije zaokupilo, a postupan razvoj i vrhunac Ivanina stvaralaštva predstavlja razdoblje od 1900. do 1923./1924. (Zima, 2019). Njen prvi tekst objavljen je u Narodnim novinama 1900., potpisan inicijalom M. u kojemu pripovjedač u prvom licu muškog roda piše o sajmu u Derventi. Temelj njezinih bajki borba je između dobra i zla, što je preuzeto iz mitologije, no prikazano na novi način. Novi način u Ivaninim bajkama prikazuje da u borbi ne pobjeđuju jaki i lukavi, nego pobjeđuje dobrota i nevinost. Njezin je umjetnički svijet izvoran, koji se očituje u originalnom povezivanju realnog svijeta sa svijetom mašte (Hranjec, 1998). Veliki dio radnje djela odvija se u vanjskom okruženju koje uglavnom nema ni zemljopisne ni povijesne lokacije, kao što su šume, mora, livade i slično. Priroda ima ključnu ulogu u sudbinama glavnih likova, njihov je prijatelj, ali i neprijatelj (Skok, 1995).

3.2. PRIČE IZ DAVNINE

„Priče iz davnine pripadaju među najbolja hrvatska književna djela - po izrazu, po osjećaju, po etici, po dubini, po svojim narodnim značajkama“ (S. i T. Težak, 1997, str. 113).

Prema Zimi (2019), uspjeh je dječjeg romana *Hlapić* ohrabrio Ivanu da 1914. u časopisu *Mladi Hrvat* objavi djelo *Šuma Striborova* te nastavi pisati bajke koje će 1916. Matica hrvatska objaviti kao *Priče iz davnine*. Prvo izdanje *Priča iz davnine* sadržavalo je šest priča, a to su: *Kako je Potjeh tražio istinu*, *Ribar Palunko i njegova žena*, *Regoč*, *Sunce djever i Neva Nevičica*, *Šuma Striborova*, *Bratac Jaglenac i sestrice Rutvica*. Godine 1926. ukupno je osam bajki, nadodane su još dvije, a to su: *Lutonjica Toporko i devet župančića* te *Jagor*. Naime, trebale su biti nadodane tri priče, no *Priča o Zorku Bistrozorkom i o sreći* nije objavljena u *Pričama iz davnina*, već je 1932. objavljena u *Hrvatskom kolu* (Zima, 2019).

Ivana Brlić-Mažuranić imala je naglašenu književnu sposobnost zamišljanja, doživljavanja i oblikovanje slika što su zapazili neki vrsni umjetnici, kao što su Vladimir Kirin i Cvijeta Job. Nadahnuti njezinom književnom sposobnošću ilustrirali su *Priče iz davnina* (Diklić, 2009).

Nekoliko godina nakon napisane zbirke Ivana je sinu u pismu pisala da joj je izvor ideja za priče bio ruski folklorist Aleksandar Afansjev, a također je kćeri Nadi pisala kako uživa u slavenskim mitološkim figurama (Zima, 2019).

Ivana je htjela napisati djelo u kome će misli djeteta nakratko navratiti na neko mjesto, odnosno probuditi djetetovu maštu u čemu je i uspjela, napisavši djelo *Priče iz davnine*. Zbirkom je pokazala bogatstvo i stilsku raskošnost hrvatskog jezika. Stil te zbirke karakterizira skladnost i ritmička funkcionalnost na sintagmatskoj i strukturnoj razini, raskošna slikovitost (Hranjec, 2006). To djelo čine zgode i nezgode, susreti s čudesnim likovima, proživljavanje nevolja, nalaženje u kušnjama, odobravanje ili neodobravanje odluka te se odgajaju na mudrosti napisanoj u zbirci (Pintarić, 2003). *Pričama iz davnine* Ivana je stekla ugled iznimno darovite književnice u domovini, ali i u inozemstvu (Diklić, 2009). Nastale su iz doživljaja posebne i idilične atmosfere doma uz kućnu ognjište (Diklić, 2009).

Priče su uzbudljive i bogate događajima, čvrsto strukturirane i bez nepotrebnih digresija, a etičke ideje glavni su pokretači njezinih priča (Hranjec, 2004). Etičnost te jezični izričaj *Priča iz davnine* ostaju trajne vrijednosti koje će se prenositi budućim generacijama. Jezik Ivane Brlić-Mažuranić starinskim obilježjima prikazuje posebno dostojanstvo njezinim umjetničkim ostvarenjima (Visinko, 2005). Njezino umjetničko djelo može se svrstati među najbolja europska književna ostvarenja u dječjoj književnosti (Diklić, 2009). Pogled teoretičara Jože Skoka na bajke *Priče iz davnina*, na izvore i poticaje, vrijeme i mjesto radnje, stvarne likove, etički kontekst i kompleks djela, strukturu te akustičnu i ritmičku dimenziju jezika i stila zahtijeva višu razinu interpretacije koja nije primjenjiva s mlađim učenicima (Visinko, 2005). Predviđene su kao lektira za 4. razred, no učenici u toj dobi ne mogu potpuno otkriti ni objasniti književne vrijednosti tih bajki te se stoga vraćaju toj bajci i u višim razredima. (S. i T. Težak, 1997).

3.3. REGOČ

Bajka Regoč jedna je od osam bajki *Priče iz davnine*. Radnja bajke *Regoč* odvija se jedne ljetne večeri na livadi. Radoznala Kosjenka, iz koje se stvara želja za putovanjem i otkrivanjem sletjela je s oblaka dok su konjari spavali (Pintarić, 2008). Kosjenka poleti s konjem u daleki svijet, što je dovodi u grad Legen. Želja da pogleda krajinu koju je usputno vidjela u jurnjavi navodi je da upozna Regoča (D. i S. Težak, 1977), diva koji već tisuću godina broji kamenje u Legenu. Kosjenka s Regočem odlazi vidjeti ljepote svijeta, no ipak zaželi da zaviri u podzemni svijet, koji nikada nije vidjela. Regoč udari nogom od zemlju, stvori se prolaz i oni krenu (Pintarić, 2008). Kosjenka se čudila svemu pod zemljom. Poigrala se, a zatim su krenuli prema dvama selima koja su u svađi (Pintarić, 2008). Odrasli stanovnici dvaju sela zaslijepjeni su mržnjom i sukobima, dok se njihova djeca tome odupiru. Otpor mladih, koji krše sve zabrane kako bi se sastali zbog igre i

pjevanja čini se suvremen, unatoč drevnom okruženju u koje autorica smješta svoje pripovijedanje (D. i S. Težak, 1977). Kosjenka upućuje Regoča da zaštiti selo od poplave te zajednički spašavaju djecu dvaju zavađenih sela. Seljani, u mržnji i želji da jedni druge unište, razorili su nasip od vode Zlovode, no div Regoč zaustavio je leđima potapanje (Barbić, 1991). Voda je zaustavljena, a Regoč iskopa veliku rupu kako bi se sva voda povukla. Ostala su samo djeca, no Kosjenka ugleda jednu staricu i starca koji djecu savjetuju da sagrade jedno gumno, jednu crkvu i jedno groblje kako bi stvorili jedno selo. Na sred sela sagradili su kulu. Na vrhu kule boravila je Kosjenka, dok se Regoč vratio u Legen gdje i dalje broji kamenje (Pintarić, 2008).

Radnja bajke Regoč dinamična je, brzo se izmjenjuje od oblaka pa do podzemlja. Razlikuje se od drugih bajki jer u toj bajci glavni lik, odnosno Kosjenka, ne napušta realni svijet da bi se uputila u irealni, već obratno. Kosjenka napušta irealni svijet kako bi zauvijek ostala u realnom svijetu. Težnja i najuzbudljivije scene odvijaju se u: Legenu, podzemlju i šumskoj uvali između zavađenih sela. *Regoč*, kao i sve bajke u *Pričama iz davnine*, ima odliku slikovitih i jednostavnih opisa. Ivanina priča nastavlja težnju prema svijetu dobrote, pravde, istine i ljepote (D. i S. Težak, 1997).

4. LINGVOSTILISTIČKI PRISTUP U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI

U ovom dijelu diplomskog rada prikazat će se jedan od metodičkih pristupa interpretaciji književnog djela na satu lektire, a to je lingvostilistički pristup.

4.1. LINGVOSTILISTIKA U NASTAVI LEKTIRE

Stilistika je disciplina koja proučava stil, odnosno način izražavanja u jezičnoj komunikaciji. Ukoliko stilistika kao predmet svog poučavanja koristi načine jezičnog izražavanja, odnosno jezične činjenice koje se mogu koristiti pri estetskom oblikovanju i vrjednovanju jezičnog izraza, naziva se lingvistička stilistika ili lingvostilistika (Pavličević-Franić, 2005). Kurikul, odnosno nastavni plan obuhvaća lingvostilistiku u sva tri nastavna područja. Metodički pristupi lingvostilistici vidljivi su na nekoliko razina:

- razini kreiranja nastavnog plana
- razini udžbenika i drugih nastavnih sredstava
- razini procesa odgoja i obrazovanja

Nastavna sredstva kao što su čitanke, udžbenici i vježbenice uključuju lingvostilistiku u interpretaciji književno-umjetničkog teksta i označuju lingvostilistički sadržaj koji se uključuje u interpretaciju, odnosno analizu djela. (Rosandić, 2005)

Lingvostilistički pristup proučava književno djelo s aspekta jezika i stila. Naziva se lingvostilistički jer se pojmu stila pridodaje pojam lingvistike (Stupićić, 2024). Upravo takav pristup u razrednoj nastavi učenicima omogućuje da provjeravaju i sažimaju prethodno stečene lingvostilističke spoznaje te povezivanje s jezikom književno-umjetničkog teksta. Takav pristup omogućuje integraciju jezika i književnosti. Time razvija osjetljivost prema značenjima i izražajnim vrijednostima teksta. Učenik lingvostilističkim pristupom samostalno otkriva ulogu riječi u strukturi teksta te vlastitom kreativnim pristupom ispituje funkcionalnost riječi u tekstu. Na taj način sat interpretacije književno-umjetničkog teksta nudi različite mogućnosti za rad tijekom nastavnog procesa što daje dinamičnost satu, a istraživački pristup učenika potiče kvalitetnu doživljajnu recepciju teksta. Osim toga, učenici takvim pristupom dolaze do spoznaje ljepote umjetničkog teksta, a i razvijaju stvaralački odnos prema vlastitom izrazu. Učitelji tim pristupom učenika usmjeravaju prema tekstu te ih vode do spoznaje određenih književnih pojava, doživljaja, vlastite prosudbe i ocjene (Krumes-Šimunović, 2011).

Stupićić (2024) u diplomskom radu *Bajka u književnom i jezičnom odgoju i obrazovanju* prikazala je lingvostilistički pristup književnom djelu *Priče iz davnine* u 6. razredu osnovne škole. Autorica je počela od jezične analize D. i S. Težaka od koje su metodičari osmislili sat koji se može vidjeti u navedenom radu (str. 39). Naglasak je stavljen na glagolske oblike, čijom se

obradom širi znanje o lingvostilističkoj analizi. Isto tako, autorica je navela kako se učenici s tim djelom susreću u 4. razredu kada nisu u potpunosti dorasli lingvostilističkim analizama, no to ne znači da ne primjenjuju lingvostilistički pristup. Učitelj učenike može privikavati da osluškuju ritam i zvuk njezinih rečenica te slikovit i bogat izraz (Stupičić, 2024).

4.2. LINGVOSTILISTIČKI PRISTUP *PRİČAMA IZ DAVNINE – REGOČ*

Dječji rječnik znanje je koje se postupno proširuje i raste u skladu sa znanjem koje učenik usvaja te je zbog toga važno da učitelj pridaje pažnju tome. Učitelj treba nastojati pomoći učenicima da postanu bolji čitatelji i da potpuniye razumiju vlastiti rječnik. Obogaćivanje rječnika i poznavanje značenja samih riječi važni su činitelji za uspješno čitanje (Ovčina i Soče, 2018). Djeca usvajaju značenje novih riječi i bogate rječnik izuzetno brzo (Vignjević i Šantić, 2018). Usvajanje značenja novih riječi važno je za čitanje jer je prepoznavanje značenja riječi temelj razumijevanja (Čudina-Obradović, 2014). Razumijevanje manje poznatih riječi neophodno je za kvalitetno prosuđivanje i razumijevanje značenja teksta. Također, razumijevanje je puno više od prepoznavanja riječi i pamćenja njihova značenja te će ono kod učenika zasigurno biti otežano ukoliko ne prepoznaju značenje riječi u tekstu. Veliku pomoć u otkrivanju značenja nove riječi pružaju riječi koje se nalaze prije ili poslije riječi čije značenje treba otkriti. Isto tako, te riječi mogu poslužiti čitateljima kao smjernica pri donošenju zaključaka o značenju i strukturi nove riječi kako bi se razumio tekst. Također i prethodno znanje olakšava razumijevanje manje poznatih ili potpuno nepoznatih riječi. Kako bi shvatili značenje teksta, učenici moraju poznavati značenje svih riječi u tekstu. U interpretaciji književnog teksta neophodno je tumačenje i razumijevanje manje poznatih riječi (Ovčina i Soče, 2018). Riječi u kontekstu olakšavaju otkrivanju značenja nepoznatih riječi i značenja teksta u cjelini. Osim otkrivanja točnog značenja nepoznatih riječi potrebno je objasniti i protumačiti značenje riječi jer izloženost učenika kontekstu nije dovoljno. Govornici koriste razne strategije za razumijevanje i otkrivanje značenja riječi kako bi shvatili dio poruke ili poruku u cijelosti (Vignjević i Šantić, 2018). Interpretacija književnog teksta u školi ne bi bila moguća bez objašnjavanja nepoznatih riječi i izraza jer nerazumijevanje pojmovnog smisla riječi otežava razumijevanje teksta, što umanjuje mogućnost doživljavanja (Ovčina i Soče, 2018).

Učenicima osnovne škole poteškoće izazivaju jednostavni tekstovi književnice Ivane Brlić-Mažuranić. Težak iznosi da učenici susretu s čudesnim svijetom bajki *Priče iz davnine* naše hrvatske književnice još nisu dorasli. Lingvostilističkim analizama učitelj učenike razredne nastave može privikavati primjećivanjem sklada zvuka i ritma rečenica, slikovitosti te bogatim izrazom (D. i S. Težak, 1997). *Priče iz davnine*, u kojima je jedna od bajki i *Regoč*, nerijetko se smatraju preteškima za mlade čitatelje zbog arhaičnog jezika i stila s kojim se učenici nisu susreli,

predstavljaju izvrsno i vrijedno književno djelo. Učenike kod takvih dijela odbija to što osjećaju jezičnu nekompetenciju te to pridonosi otporu prema čitanju. Čitanje zahtjevnih tekstova prestaje biti užitak te na taj način nestaje radost čitanja (Visinko, 2009). No, kako bi se ovo djelo približilo današnjim učenicima, ono zahtijeva veći angažman učitelja kroz čitanje naglas i pripremu mnogih aktivnosti koje će učenicima pomoći u interpretaciji djela (Gabelica i Težak, 2017). Isto tako, motivacija učenika ključna je i treba biti usmjerena prema aktivnom čitanju, bilježenju i prepričavanju, što je ključno i izuzetno važno u nastavi književnosti i jezika (Murtić, 2018). *Regoč*, kao i sve bajke u *Pričama iz davnine* odlikuju slikovitim i jednostavnim opisima (D. i S. Težak, 1997). Tekst zbirke *Priče iz davnine* složene je strukture i značenja, stoga je za razumijevanje potrebno koristiti rječnik manje poznatih riječi. Traženje značenja nepoznatih riječi otežava čitanje, stoga se učitelj u razrednoj nastavi treba dodatno angažirati kako bi olakšao učenicima. Moguće je napisati igrokaz koji će učenici izvoditi, čime će se upoznati s manje poznatim likovima i pojavama iz slavenske mitologije. Na taj se način podržava dramski odgoj i obrazovanje kroz sate materinskog jezika i književnosti (Murtić, 2018). Prema D. i S. Težaku (1997) iz učenikova rječnika arhaizme ne bi trebalo izbacivati, već ih je potrebno objasniti i iskoristiti za povećanje učenikova rječnika. Svima koji prate učenike u prvim koracima u svijet knjige, jasno je da su *Priče* korisne za bogaćenje dječjeg rječnika i ulaženje u svijet umjetnosti riječi. Arhaičnost *Pričama iz davnine* daje i osebusni ritam. *Pričama* u kojima prevladavaju oblici kao što su imperfekt i aorist, današnji čitatelji djela Ivane Brlić-Mažuranić stječu dojam da se priča o nečemu davnom. Ta dva glagolska oblika većina današnjih čitatelja doživljava kao obilježja zastarjelih vremena, no ta se vremena koriste i danas. (D. i S. Težak, 1997).

4.3. DOSADAŠNJE SPOZNAJE O JEZIKU IVANINIH DJELA

4.3.1. ISTRAŽIVANJE JEZIKA IVANINIH DJELA

Mnogi autori pisali su o Ivaninom jeziku i jedinstvenom načinu pisanja. Prema Crnkoviću (1970), Ivana je začetnik i najblistavije ime hrvatske dječje književnosti. Njezine su bajke građene na podlozi narodnih bajki, koje djeca uvjerljivo prihvaćaju kao svoj svijet:

„I ako je eksperimentirala s jezikom tražeći u narodnom štokavskom izrazu – slijedeći mažuranićevsku zacrtanu liniju – adekvatnu potporu za svoja zamišljanja, i ako je u tom uspjela, onda je njezin uspjeh toliko veći koliko je više od najvećeg pripovjedača svih vremena, naroda, uspjela da ukrade tajnu da bi se približila i da bi osvojila najboljeg i najnepodmitljivijeg slušaoca – dijete.“ (Crnković, 1970, str. 104)

Skok (1995) o Ivaninim djelima *Priče iz davnine*, ali i o *Čudnovatim zgodama šegrta Hlapića* navodi kako su na prvi pogled jednostavna, no taj je svijet u svojim bojama, likovima, fabulama, radnji i stilu bogatiji, složeniji, puniji i osobniji nego bilo koji svijet narodnog pripovjedača. Ivana opisuje svijet malih životnih radosti, ali najčešće svijet velikih, općeljudskih problema iz kojih se stvara svijet posebnih likova, što potječe iz dva isprepletana izvora: stvarnog i nestvarnog svijeta. *Priče iz davnine* slikovite su priče s puno fantastike, ostvarene u slobodnoj igri autoričina duha i mašte. Ivana je originalna, što je vidljivo u izvrsnom bogatom i osobnom jeziku i stilu, originalnoj strukturi rečenica, funkcionalnom i nepresušnom leksiku i cjelokupnom kompleksu književnog jezika i izraza.

Antun Branko Šimić na drugačiji način od Skoka navodi da autorica *Priča iz davnine* izvrsno poznaje hrvatski jezik:

„...to nije malo u jednoj zemlji, gdje je rijetkima dana ta milost od Boga, gdje i neki jaki talenti pišu veoma lošim jezikom. Kad bismo davali visoku cijenu i sitnicama, našli bismo o ovoj knjizi tek nekoliko riječi (zamandaliti, kezmati se, blezgarije) koje bi se mogle zamijeniti boljima. *Priče iz davnine* idu u red ono nekoliko hrvatskih knjiga, koje su napisane jezikom bez mane.“ (Babić, 1995, str. 70)

Težak (1996) navodi da dočaravanje drevnine u zbirci *Priče iz davnine* nije ostvarena samo zastarjelicama i arhaizama, već i korištenjem arhaičnih glagolskih oblika, rečeničnim ritmom i izborom nejezičnih pojedinosti. Također navodi da je njezin stil pisanja „njezin“ i osebujan. Osim toga Težak (1970, str. 77) navodi kako je jedna od istaknutijih vrlina zbirke *Priče iz davnine* dosljednost održavanja tona. Prema njegovim riječima Ivana je uspjela „svojim pričama stvoriti skladnu i efektanu cjelinu s nagovještajem tona već u samom naslovu“ iz kojih se očekuje dah davnine upotrebljavajući arhaične predmete i upravo je to ono što pojačava dah davnine. Isto tako navodi Kapetanović (2018), arhaizmi koje je Ivana utkala u svoje tekstove *Priče iz davnine* imaju svoju stilističku funkciju. Doprinosе oživljavanju i stvaranju dojma o zbivanju u prošlosti (Kapetanović, 2018). No, u *Čudnovatim zgodama šegrta Hlapića* Cvikić, Aladrović Slovaček i Bekavac (2015) istraživanjem potvrdili su kako arhaizmi nisu zastupljeni u velikom broju te to ne bi trebao biti razlog nerazumijevanja teksta. Ono što se potvrdilo je to da je prosječna duljina rečenice u tekstu romana 14,5 riječi što bi bio važan čimbenik u razumijevanju djela.

4.3.2. ISTRAŽIVANJE JEZIKA IVANINIH DJELA U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI

U nastavku će se prikazati dosadašnje spoznaje nekih autora o jeziku Ivaninih bajki nekih autora koji su provodili istraživanja s djecom predškolske dobi i učenicima.

Barbić, A. (1991) u istraživanju navodi kako su učenici nakon čitanja riješili anketu u kojoj je njih 93 % izjavilo da je bilo podosta nepoznatih riječi i izraza. Iz odgovora se može vidjeti da su im nepoznate riječi prekidale čitanje jer su morali potražiti značenje ili pitati ukućane. Njih 75,4 % tražili su pomoć ukućana, dok se njih samo 20,3 % služilo rječničkom građom. Da se zaključiti da su djelo uglavnom čitali samostalno, dok su im poteškoće zadavale nepoznate riječi.

Vignjević, J. i Šantić, T. (2018) u istraživanju navode kako djeca predškolske dobi potpuno ne razumiju nepoznate riječi izvan konteksta. U kontekstu su uspjeli shvatiti značenje 4 riječi od ukupno 18. Rezultati istraživanja ukazuju na rad bogaćenja dječjeg rječnika. Učenike je potrebno više izlagati književno-umjetničkom tekstu i arhaičnim i nepoznatim riječima. Otkrivanje značenja riječi u kontekstu olakšava jer doprinosi uspješnom otkrivanju značenja nepoznatih riječi. Potrebno je protumačiti i objasniti značenje riječi jer izlaganje djece kontekstu nije dovoljno.

Ovčina, L. i Soče, S. (2018) autori su istraživanja u kome se osnovni problem odnosi na tumačenje nepoznatih i manje poznatih riječi i njihova upotreba u novom kontekstu. U istraživanju autorice navode kako tumačenje odabranih riječi iz Ivanine bajke *Šuma Striborova* za većinu ispitanika predstavlja poteškoću. Isto tako, ispostavilo se da ni jedna odabrana riječ nije imala veći postotak od 25 % uspješnog definiranja. Učenici su nepoznate riječi tumačili koristeći sinonime, djelomične ili nepotpune opisne definicije. Razina razumijevanja pročitanaog ovisi o prethodnom znanju, bogatstvu rječnika, poznavanju teksta i slično.

T. Turza-Bogdan i N. Kovač (2015) navode kako učenici sve manje čitaju lektiru, a pri tome i oni koji čitaju, čitaju jer moraju. Neki učitelji smatraju kako je uzrok tome zastarjelost lektirnih djela, odnosno činjenica da lektirna djela imaju mnogo arhaizama koji su učeniku daleki. U istraživanju su autorice ispitale predstavljaju li učenicima arhaizmi prepreku u razumijevanju djela. Rezultati su pokazali da arhaične riječi ne predstavljaju veću zapreku učenika u početnoj komunikaciji s djetetom.

Prema navedenim istraživanjima može se zaključiti kako su do sada provedena mnoga istraživanja s djecom predškolske dobi i učenicima, no nije provedeno ni jedno istraživanje s učiteljima koji vode nastavu lektire te upravo iz tog razloga provodi se istraživanje u nastavku ovog diplomskog rada.

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

5.1. CILJ ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Cilj je istraživanja utvrditi kako učitelji rade s učenicima na nastavi lektire na tekstu u kojem su riječi arhaične, zastarjele ili nepoznate te kakav je učiteljev odnos prema tekstovima koji zahtijevaju više objašnjenja i istraživanje značenja riječi od strane učenika. Na temelju tog cilja postavljena su tri istraživačka pitanja:

1. Učitelji i učenici imaju pozitivan odnos prema arhaičnim riječima u tekstu Ivane Brlić-Mažuranić.
2. Učitelji na satu lektire čitaju bajku Regoč i pojašnjavanju arhaične riječi različitim metodama.
3. Učitelji smatraju da su originalni tekstovi Ivane Brlić-Mažuranić izvrsni za sat lektire i nije ih potrebno prilagođavati učenicima.

5.2. UZORAK ISTRAŽIVANJA

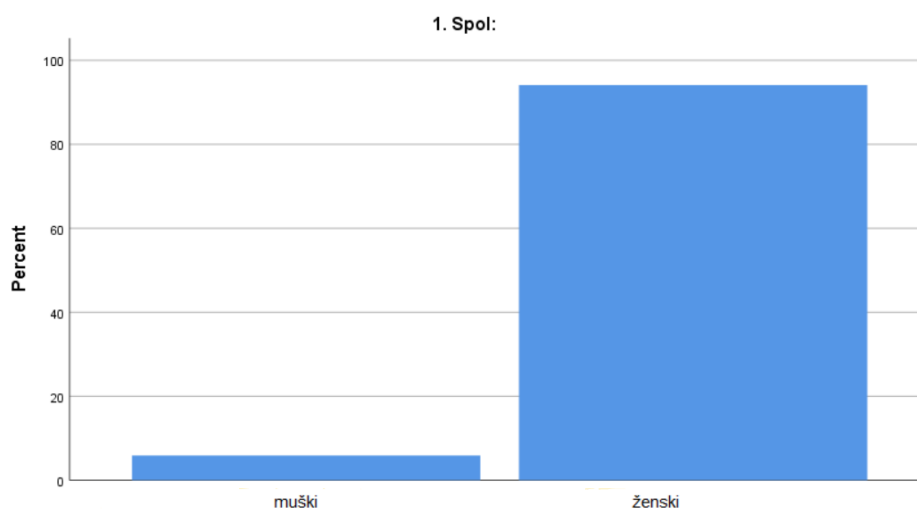
Uzorak istraživanja ovog diplomskog rada čini 119 učitelja i učiteljica razredne nastave iz cijele Hrvatske, od toga je 112 učiteljica i 7 učitelja razredne nastave.

5.3. MJERNI INSTRUMENTI I METODE PRIKUPLJANJA PODATAKA

Istraživanje je provedeno u razdoblju od 14. svibnja do 28. svibnja 2024. godine. Korištena je kvantitativna metoda, metoda anketiranja. Anketni je upitnik izrađen u programu *Google* obrasci, a podatci su obrađeni u programu SPSS. Obuhvaćeno je 26 pitanja te je ispunjavanje bilo potpuno anonimno. Anketni je upitnik bio dostupan na društvenim mrežama, a time i dostupni učiteljima razredne nastave. Anketni je upitnik poslan putem elektroničke pošte učiteljima razredne nastave s kojima smo surađivali i u čijim smo razredima održavali javne sate.

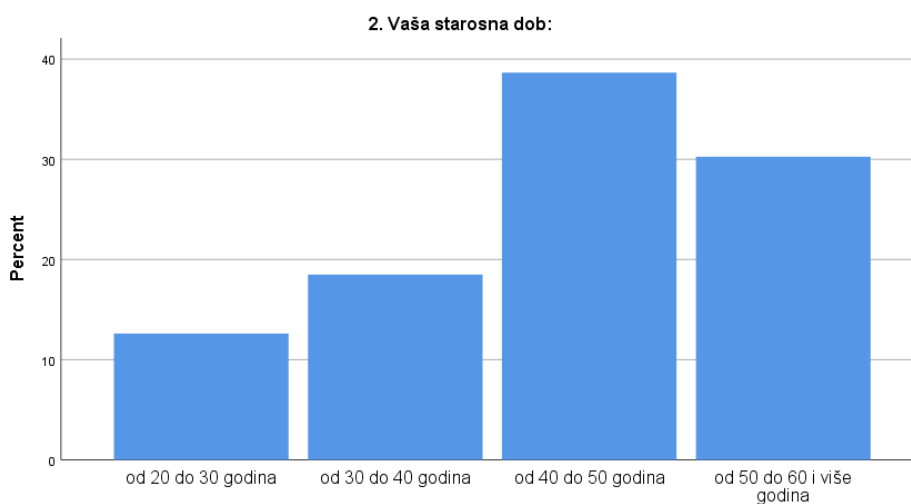
5.4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Prvi dio upitnika, odnosno prva četiri pitanja, sastajao se od demografskih pitanja.



Graf 1 Raspodjela sudionika po spolu

Prilog *Graf 1* prikazuje da je u istraživanju sudjelovalo 119 učitelja i učiteljica razredne nastave (N=119), od kojih je 7 muškog spola (5,9 %) i 112 ženskog spola (94,1 %).



Graf 2 Starosna dob sudionika

Graf 2 pokazuje da 15 sudionika ima između 20 i 30 godina (12,6 %), 22 sudionika u dobnom su rasponu od 30 do 40 godina (18,5 %), 46 sudionika ima između 40 i 50 godina (38,3 %), a 36 sudionika ima 50 ili više godina (30,3 %).

Tablica 1 Raspodjela sudionika po godinama radnog staža

| Raspon dobi | Broj sudionika | Postotak sudionika |
|-------------------|----------------|--------------------|
| 20 do 30 godina | 15 | 12,6 % |
| 30 do 40 godina | 22 | 18,5 % |
| 40 do 50 godina | 46 | 38,3 % |
| više od 50 godina | 36 | 30,3 % |

Napomena. N=119

Tablica 1 prikazuje da od ukupno 119 sudionika, 15 ih ima do pet godina radnog staža (12,6 %), 25 sudionika ima između 5 i 15 godina staža (21 %), 40 ih ima između 15 i 25 godina staža (33,6 %), dok 39 sudionika ima više od 25 godina staža (32,8 %).



Graf 3 Raspodjela sudionika prema županiji u kojoj rade

U prikazu *Graf 3* može se vidjeti da su u istraživanju sudjelovali učitelji i učiteljice koji rade u 17 hrvatskih županija. Sudionika je najviše iz Brodsko-posavske županije (N=31), što je 26,1 %, Osječko-baranjske (N=20), što je 16,8 % te Požeško-slavonske (N=17), što je 14,3 %.

Tablica 2 Odgovori na česticu „Smatram da učenici vole čitati djela Ivane Brlić-Mažuranić.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|----------------------------------|--------------------|------|-------|
| Uopće se ne slažem | 0 % | | |
| Djelomično se ne slažem | 4,2 % | | |
| Niti se slažem niti se ne slažem | 26,1 % | 3,95 | 0,852 |
| Djelomično se slažem | 40,3 % | | |
| U potpunosti se slažem | 29,4 % | | |

U prilogu Tablica 2 rezultati pokazuju da učitelji većinom smatraju da učenici vole čitati djela Ivane Brlić Mažuranić ($M=3,95$; $SD=0,852$). 29,4 % učitelja „u potpunosti se slaže“, 40,3 % učitelja „djelomično se slaže“, 26,1 % učitelja odabire odgovor „niti se slažem niti se ne slažem“ te 4,2 % učitelja odgovara s „djelomično se ne slažem“. Nije zabilježen ni jedan odgovor „u potpunosti se ne slažem“.

Tablica 3 Odgovori na česticu „Veselim se satu lektire u kojem razgovaram s učenicima o tekstu Ivane Brlić-Mažuranić.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|------------------------------------|--------------------|------|-------|
| Uopće se ne veselim | 1,7 % | | |
| Djelomično se ne veselim | 0,8 % | | |
| Niti se veselim niti se ne veselim | 9,2 % | 4,45 | 0,831 |
| Djelomično se veselim | 26,9 % | | |
| U potpunosti se veselim | 61,3 % | | |

Također, u prikazu Tablica 3 rezultati pokazuju da se učitelji vesele satu lektire na kojemu razgovaraju s učenicima o tekstu Ivane Brlić Mažuranić ($M=4.45$, $SD=0.831$). Čak 61,3 % učitelja navodi da se u potpunosti vesele, 26,9 % da se djelomično vesele, 9,2 % učitelja bira odgovor „niti se veselim niti se ne veselim“. Samo 0,8 % učitelja odgovara da se djelomično ne vesele, te 1,7 % učitelja da se uopće ne vesele satu lektire na kojemu se razgovara o tekstu Ivane Brlić Mažuranić.

Tablica 4 Odgovori na česticu „Smatram da su uvrštena djela Ivane Brlić-Mažuranić u obveznoj lektiri kurikulumu doista potrebna.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|----------------------------------|--------------------|------|-------|
| Uopće se ne slažem | 0 % | | |
| Djelomično se ne slažem | 0 % | | |
| Niti se slažem niti se ne slažem | 9,2 % | 4,62 | 0,651 |
| Djelomično se slažem | 19,3 % | | |
| U potpunosti se slažem | 71,4 % | | |

Nadalje, većina učitelja smatra da su djela Ivane Brlić Mažuranić koja su uvrštena u obveznu lektiru kurikulumu doista potrebna ($M=4,62$, $SD=0,651$). 71,4 % učitelja u potpunosti se slaže s tom tvrdnjom, 19,3 % učitelja djelomično se slažu, dok 9,2 % učitelja daje odgovor „niti se slažem niti se ne slažem“. Nije zabilježen ni jedan odgovor neslaganja s ovom tvrdnjom. Rezultati su prikazani u prilogu Tablica 4.

Tablica 5 Odgovori na česticu „Smatram da bi trebalo puno više djela Ivane Brlić-Mažuranić od predviđenih kurikulumom raditi na satu lektire i ne samo na satu lektire.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|----------------------------------|--------------------|------|-------|
| Uopće se ne slažem | 0 % | | |
| Djelomično se ne slažem | 5,9 % | | |
| Niti se slažem niti se ne slažem | 22,7 % | 4,07 | 0,936 |
| Djelomično se slažem | 30,3 % | | |
| U potpunosti se slažem | 41,2 % | | |

Također, 85 ispitanika od ukupno 119 (71,5 %) u potpunosti se ili djelomično slažu s tvrdnjom da bi se na nastavi trebalo obrađivati više djela Ivane Brlić Mažuranić nego li je predviđeno kurikulumom ($M=4,07$, $SD=0,936$). Rezultati su prikazani u Tablici 5.

Tablica 6 Odgovori na česticu „Procijenite koliko učenici razumiju bajku Regoč nakon samostalnog čitanja.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|--------------------------------|--------------------|------|-------|
| Uopće ne razumiju | 2,5 % | | |
| Djelomično ne razumiju | 17,6 % | | |
| Niti razumiju niti ne razumiju | 18 % | 3,43 | 0,917 |
| Djelomično razumiju | 57,1 % | | |
| U potpunosti razumiju | 4,2 % | | |

Rezultati u Tablici 6 ukazuju da većina učitelja (57,1 %) smatra da učenici djelomično razumiju bajku *Regoč* nakon samostalnog čitanja. 2,5 % učitelja smatra da učenici nakon samostalnog čitanja uopće ne razumiju bajku, 17,6 % učitelja smatra da učenici djelomično ne razumiju, dok 18 % posto učitelja smatra da niti razumiju niti ne razumiju. Manji broj učitelja (4,2 %) smatra da učenici u potpunosti razumiju bajku *Regoč* nakon samostalnog čitanja (M=3,43, SD=0,917).

Tablica 7 Odgovori na česticu „Smatram da za sat lektire Regoč učitelj mora uložiti puno više truda nego za ostale lektirne naslove.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|----------------------------------|--------------------|------|-------|
| Uopće se ne slažem | 9,2 % | | |
| Djelomično se ne slažem | 8,4 % | | |
| Niti se slažem niti se ne slažem | 31,9 % | 3,37 | 1,111 |
| Djelomično se slažem | 37 % | | |
| U potpunosti se slažem | 13,4 % | | |

U Tablici 7 prikazano je da neki učitelji smatraju da se za sat lektire *Regoč* mora uložiti puno više truda nego za ostale lektirne naslove (37 % odgovora „djelomično se slažem“, 13,4 % „u potpunosti se slažem“), dok se neki učitelji ne slažu s tom tvrdnjom ili su neodlučni (9,2 % odgovora „uopće se ne slažem“, 8,4 % „djelomično se ne slažem“, 31,9 % odgovora „niti se slažem niti se ne slažem“).

Tablica 8 Rezultati Kruskal-Wallisovog testa za mišljenje da se za sat lektire Regoč mora uložiti više truda nego za ostale lektirne naslove s obzirom na broj godina radnog iskustva nastavnika.

| Godine radnog staža | Prosječni rang | Kruskal-Wallis H | df | p |
|---------------------|----------------|------------------|----|-------|
| Do 5 godina | 66,30 | | | |
| 5 do 15 godina | 52,20 | 7,609 | 3 | 0,05* |
| 15 do 25 godina | 52,65 | | | |
| 25 godina ili više | 70,12 | | | |

Napomena. * $p \leq ,05$

Kruskal-Wallisovim testom provjereno je postoji li statistički značajna razlika između učitelja s različitim brojem godina radnog iskustva u mišljenju da se za sat lektire *Regoč* mora uložiti više truda nego za ostale lektirne naslove te je utvrđeno da značajna razlika postoji (Kruskal-Wallis $H=7,609$, $p=0,05$). Rezultati su prikazani u Tablici 8. Post-hoc analizom utvrđeno je da statistički značajna razlika u ulaganju truda u pripremu za sat lektire *Regoč* postoji između učitelja koji imaju od 5 do 15 godina radnog staža i učitelja koji imaju više od 25 godina radnog staža (Mann-Whitney $U=329$, $p<0,05$). Rezultati su prikazani u Tablici 9. U tome uzorku pokazalo se da učitelji s više godina radnog staža više izražavaju slaganje s tvrdnjom „Smatram da za sat lektire *Regoč* učitelj mora uložiti puno više truda nego za ostale lektirne naslove.“ nego učitelji s manje radnog staža.

Tablica 9 Rezultati Man-Whitney testu

| Godine radnog staža | Prosječni rang | Man-Whitney U | p |
|---------------------|----------------|---------------|-------|
| do 5 godina | 23,40 | 144 | 0,2 |
| 5 do 15 godina | 18,76 | | |
| do 5 godina | 32,40 | 234 | 0,2 |
| 15 do 25 godina | 26,35 | | |
| do 5 godina | 26,50 | 277,5 | 0,76 |
| 25 godina ili više | 27,88 | | |
| 5 do 15 godina | 33,28 | 493 | 0,92 |
| 15 do 25 godina | 33,83 | | |
| 5 do 15 godina | 26,16 | 329 | 0,02* |
| 25 godina ili više | 36,56 | | |

Napomena. * $p < ,05$

Tablica 10 Odgovori na česticu „U kojoj mjeri uspijete učenicima objasniti značenje arhaičnih riječi u tekstu bajke Regoč?“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|----------------------------------|--------------------|------|-------|
| Uopće ne uspijevam | 0 % | | |
| Djelomično ne uspijevam | 10,1 % | | |
| Niti uspijevam niti ne uspijevam | 31,9 % | 4,12 | 0,815 |
| Djelomično uspijevam | 50,4 % | | |
| U potpunosti uspijevam | 33,6 % | | |

U Tablici 10 može se vidjeti kako velik broj učitelja smatra da uspijevaju u potpunosti (33,6 %) ili djelomično (50,4 %) objasniti značenje arhaičnih riječi iz teksta bajke *Regoč* učenicima. Manji broj učitelja smatra da djelomično ne uspijevaju objasniti značenje arhaičnih riječi (5,9 %) ili da niti uspijevaju, niti ne uspijevaju (10,1 %) (M=4,12, SD=0,815).

Tablica 11 Odgovori na česticu „Smatram da tekstovi Ivane Brlić-Mažuranić potiču jezično stvaralaštvo učenika.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|----------------------------------|--------------------|------|-------|
| Uopće se ne slažem | 1,7 % | | |
| Djelomično se ne slažem | 0,8 % | | |
| Niti se slažem niti se ne slažem | 16,8 % | 4,23 | 0,878 |
| Djelomično se slažem | 34,5 % | | |
| U potpunosti se slažem | 46,2 % | | |

Kao što je prikazano u Tablici 11, velik broj učitelja smatra da tekstovi Ivane Brlić-Mažuranić potiču jezično stvaralaštvo učenika (34,5 % „djelomično se slažem“, 46,2 % „u potpunosti se slažem“) (M=4,23, SD=0,878).

Tablica 12 Odgovori na česticu „Smatram da djela Ivane Brlić-Mažuranić zbog arhaičnih riječi imaju trajnu vrijednost.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|----------------------------------|--------------------|------|-------|
| Uopće se ne slažem | 1,7 % | | |
| Djelomično se ne slažem | 0 % | | |
| Niti se slažem niti se ne slažem | 10,1 % | 4,51 | 0,812 |
| Djelomično se slažem | 21,8 % | | |
| U potpunosti se slažem | 66,4 % | | |

Nadalje u Tablici 12, 66,4 % učitelja u potpunosti se slažu s tvrdnjom da djela Ivane Brlić Mažuranić zbog arhaičnih riječi imaju trajnu vrijednost, 21,8 % učitelja djelomično se slažu, dok se 1,7 % učitelja u potpunosti ne slažu s tom tvrdnjom, a 10,1 % odabiru odgovor „niti se slažem niti se ne slažem“ (M=4,51, SD=0,812).

Tablica 13 Odgovori na česticu „Smatram da je tekstove Ivane Brlić-Mažuranić prerano čitati u 4. razredu osnovne škole zbog specifičnog jezičnog izražavanja.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|----------------------------------|--------------------|------|-------|
| Uopće se ne slažem | 26,9 % | | |
| Djelomično se ne slažem | 15,1 % | | |
| Niti se slažem niti se ne slažem | 21,8 % | 2,76 | 1,351 |
| Djelomično se slažem | 26,9 % | | |
| U potpunosti se slažem | 9,2 % | | |

Rezultati istraživanja ukazuju na podijeljena mišljenja učitelja kada je u pitanju primjerenost tekstova Ivane Brlić Mažuranić za učenike 4. razreda osnovne škole zbog specifičnog jezičnog izražavanja. 26,9 % učitelja iz uzorka uopće se ne slaže s tvrdnjom da je tekstove prerano čitati u 4. razredu osnovne škole, 15,1 % učitelja djelomično se ne slaže, 26,9 % učitelja djelomično se slažu s tvrdnjom, 9,2 % učitelja u potpunosti se slažu, dok je 21,8 % učitelja iz uzorka odgovorilo s „niti se slažem niti se ne slažem“. Prosječna vrijednost odgovora iznosi 2,76 (SD=1,351). Rezultati su prikazani u Tablici 13.

Tablica 14 Odgovori na česticu „Smatram da odabrani naslovi Ivaninih bajki u kurikulumu potpuno odgovaraju čitalačkim kompetencijama učenika.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|----------------------------------|--------------------|------|-------|
| Uopće se ne slažem | 2,5 % | | |
| Djelomično se ne slažem | 9,2 % | | |
| Niti se slažem niti se ne slažem | 21,8 % | 3,75 | 0,993 |
| Djelomično se slažem | 43,7 % | | |
| U potpunosti se slažem | 22,7 % | | |

Ipak, većina učitelja smatra da odabrani naslovi bajki Ivane Brlić Mažuranić u kurikulumu odgovaraju čitalačkim kompetencijama učenika ($M=3,75$, $SD=0,993$). Kao što je prikazano u Tablici 14, 22,7 % učitelja u potpunosti se slaže s tom tvrdnjom, 43,7 % učitelja djelomično se slaže, 9,2 % učitelja djelomično se ne slaže, 2,5 % učitelja u potpunosti se ne slaže, dok 21,8 % učitelja odabire odgovor „niti se slažem niti se ne slažem“.

Tablica 15 Odgovori na česticu „Učenicima je bajka Regoč zahtjevna za razumijevanje.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|----------------------------------|--------------------|------|-------|
| Uopće se ne slažem | 13,4 % | | |
| Djelomično se ne slažem | 7,6 % | | |
| Niti se slažem niti se ne slažem | 26,1 % | 3,31 | 1,199 |
| Djelomično se slažem | 40,3 % | | |
| U potpunosti se slažem | 12,6 % | | |

S izjavom „Učenicima je bajka *Regoč* zahtjevna za razumijevanje.“ uopće se ne slaže 13,4 % ispitanika, 7,6 % ispitanika djelomično se ne slaže, dok je 26,1 % ispitanika odabralo odgovor „niti se slažem niti se ne slažem“. S izjavom se djelomično slaže 40,3 % ispitanika, a u potpunosti se slaže 12,6 % ispitanika ($M=3,31$, $SD=1,199$). Rezultati su prikazani u Tablici 15.

Tablica 16 Prikaz učestalosti pojedinih odgovora na česticu „Što smatrate otežavajućom okolnosti za razumijevanje lektire Regoč?“

| Odgovor | Broj sudionika | Postotak sudionika |
|-------------------------|----------------|--------------------|
| Fabula | 10 | 8,4 % |
| Glagolski oblici | 11 | 9,2 % |
| Odnosi među likovima | 1 | 0,8 % |
| Osobine likova | 1 | 0,8 % |
| Poruka djela | 3 | 2,5 % |
| Stare i arhaične riječi | 93 | 78,2 % |

U Tablici 16, rezultati istraživanja pokazuju da 93 od ukupno 119 učitelja (78,2 %) u pitanju „Što smatrate otežavajućom okolnosti za razumijevanje lektire *Regoč*?“ biraju kao najveću otežavajuću okolnost za razumijevanje lektire *Regoč* stare i arhaične riječi.

Tablica 17 Odgovori na česticu „Smatram da arhaične riječi u tekstu bajke Regoč ne smetaju razumijevanju teksta.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|----------------------------------|--------------------|------|-------|
| Uopće se ne slažem | 17,6 % | | |
| Djelomično se ne slažem | 22,7 % | | |
| Niti se slažem niti se ne slažem | 21 % | 2,97 | 1,356 |
| Djelomično se slažem | 21,8 % | | |
| U potpunosti se slažem | 16,8 % | | |

Ipak, mišljenja o utjecaju arhaičnih riječi na razumijevanje teksta podijeljena su. Kao što je prikazano u Tablici 17, 17,6 % učitelja uopće se ne slaže s tvrdnjom „Smatram da arhaične riječi u tekstu bajke *Regoč* ne smetaju razumijevanju teksta.“, 22,7 % djelomično se ne slaže, dok 21 % učitelja bira odgovor „niti se slažem niti se ne slažem“. 21,8 % učitelja djelomično se slaže s tvrdnjom, dok se u potpunosti slaže 16,8 % učitelja (M=2,97, SD=1,356).

Tablica 18 Odgovori na česticu „Smatram da su arhaične riječi korisne za učenike jer proširuju svoj rječnik.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|----------------------------------|--------------------|------|-------|
| Uopće se ne slažem | 1,7 % | | |
| Djelomično se ne slažem | 7,6 % | | |
| Niti se slažem niti se ne slažem | 23,5 % | 3,91 | 1,017 |
| Djelomično se slažem | 23,8 % | | |
| U potpunosti se slažem | 34,5 % | | |

Većina učitelja smatra da su arhaične riječi korisne za učenike jer proširuju svoj rječnik ($M=3,91$, $SD=1,017$). 34,5 % učitelja u potpunosti se slaže s tom tvrdnjom, 23,8 % učitelja djelomično se slaže, 23,5 % učitelja odgovara „niti se slažem niti se ne slažem“, 7,6 % učitelja djelomično se ne slaže, a 1,7 % ne slaže se uopće. Rezultati su prikazani u Tablici 18.

Tablica 19 Odgovori na česticu „Djela koja su puna arhaizama učenicima nisu omiljena.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|----------------------------------|--------------------|------|-------|
| Uopće se ne slažem | 5,9 % | | |
| Djelomično se ne slažem | 4,2 % | | |
| Niti se slažem niti se ne slažem | 31,9 % | 3,61 | 1,034 |
| Djelomično se slažem | 38,7 % | | |
| U potpunosti se slažem | 19,3 % | | |

U Tablici 19 prikazani su odgovori na tvrdnju „Djela koja su puna arhaizama učenicima nisu omiljena.“, a rezultati pokazuju da veći broj učitelja smatra da djela puna arhaizama učenicima nisu omiljena ($M=3,61$, $SD=1,034$). 19,3 % učitelja u potpunosti se slaže s tom tvrdnjom, 38,7 % učitelja djelomično se slaže, 31,9 % učitelja daje odgovor „niti se slažem niti se ne slažem“, 4,2 % učitelja se djelomično ne slaže i 5,9 % učitelja uopće se ne slažu.

Tablica 20 Odgovori na česticu „Bajku Regoč obično radim tako da tekst čitamo na satu lektire.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|----------------------------------|--------------------|------|-------|
| Uopće se ne slažem | 14,3 % | | |
| Djelomično se ne slažem | 13,4 % | | |
| Niti se slažem niti se ne slažem | 16,8 % | 3,32 | 1,314 |
| Djelomično se slažem | 37 % | | |
| U potpunosti se slažem | 18,5 % | | |

Rezultati prikazani u Tablici 20 ukazuju da učitelji na različite načine obrađuju lektiru Regoč. Na tvrdnju „Bajku Regoč obično radim tako da tekst čitamo na satu lektire.“ 18,5 % učitelja odgovara „u potpunosti se slažem“, 37 % učitelja odgovara „djelomično se slažem“, 16,8 % odgovara „niti se slažem niti se ne slažem“, 13,4 % učitelja daje odgovor „djelomično se ne slažem“ i 14,3 % odgovara „uopće se ne slažem“ (M=3,32, SD=1,314).

Tablica 21 Odgovori na česticu „Bajku Regoč obično radim kao lektirni naslov za izvanškolsko čitanje.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|----------------------------------|--------------------|------|-------|
| Uopće se ne slažem | 25,2 % | | |
| Djelomično se ne slažem | 26,1 % | | |
| Niti se slažem niti se ne slažem | 16 % | 3,21 | 1,501 |
| Djelomično se slažem | 10,1 % | | |
| U potpunosti se slažem | 22,7 % | | |

S tvrdnjom „Bajku Regoč obično radim kao lektirni naslov za izvanškolsko čitanje.“ 25,2 % učitelja u potpunosti se slaže, 26,1 % učitelja djelomično se slaže, 16 % učitelja niti se slaže niti se ne slaže, 10,1 % učitelja djelomično se ne slaže, a 22,7 % učitelja ne slaže se uopće (M=3,21, SD=1,501). Rezultati su prikazani u Tablici 21.

Tablica 22 Rezultati Kruskal-Wallisovog testa za način obrade lektire Regoč među učiteljima s različitim brojem godina radnog staža.

| Način obrade lektire Regoč | Godine radnog staža | Prosječni rang | Kruskal- Wallis H | df | p |
|-------------------------------|---------------------|-------------------|----------------------|----|-------|
| Izvanškolsko čitanje | do 5 godina | 74,77 | 3,793 | 3 | 0,285 |
| | 5 do 15 godina | 60,50 | | | |
| | 15 do 25 godina | 59,01 | | | |
| | 25 godina ili više | 55,01 | | | |
| Čitanje na satu lektire | do 5 godina | 55,67 | 2,466 | 3 | 0,481 |
| | 5 do 15 godina | 53,08 | | | |
| | 15 do 25 godina | 65,60 | | | |
| | 25 godina ili više | 60,36 | | | |

Napomena. * $p \leq ,05$

Kruskal-Wallisovim testom provjereno je postoji li statistički značajna razlika među učiteljima s različitim brojem godina radnog staža u odnosu na obradu bajke *Regoč* na satu lektire i kao naslov za izvanškolsko čitanje. Na ovome uzorku, utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u obrađivanju bajke *Regoč* kao lektirnog naslova za izvanškolsko čitanje s obzirom na godine radnog iskustva (Kruskal-Wallis $H=3,793$, $p=0,285$). Također, utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u obrađivanju bajke *Regoč* na satu lektire s obzirom na godine radnog iskustva (Kruskal-Wallis $H=2,466$, $p=0,481$). Rezultati su prikazani u Tablici 22.

Tablica 23 Prikaz učestalosti korištenja pojedinih metoda pojašnjavanja arhaičnih riječi.

| Metoda pojašnjavanja | Broj učitelja | Postotak učitelja |
|--|---------------|-------------------|
| Korištenje rječnika | 21 | 17,6 % |
| Prikazivanje vizualnog podražaja | 15 | 12,6 % |
| Objašnjavanje značenja u kontekstu | 84 | 70,6 % |
| Objašnjavanje značenja izvan konteksta | 22 | 18,5 % |
| Primjerom iz svakodnevnog života | 90 | 75,6 % |
| Istraživanje značenja na internetu | 15 | 12,6 % |
| Samostalni zadaci u tekstu udžbenika | 6 | 5 % |
| Međuvršnjačko poučavanje | 14 | 11,8 % |
| Razgovor | 67 | 56,3 % |

Istraživanje pokazuje da učitelji pojašnjavaju arhaične riječi učenicima različitim metodama (Tablica 23). Ipak, najveći broj učitelja arhaične riječi objašnjava primjerom iz svakodnevnog života (75,6 %), objašnjavanjem značenja u kontekstu (70,6 %) i razgovorom (56,3 %). Manji broj učitelja objašnjava značenje izvan konteksta (18,5 %), uputi učenike da koriste rječnik (17,6 %), prikazuje određeni vizualni prikaz ili video isječak (12,6 %), upućuje na istraživanje značenja na internetu (12,6 %). Najmanje učitelja za objašnjavanje arhaičnih riječi koristi metodu međuvršnjačkog poučavanja (11,8 %) i samostalne zadatke u tekstu udžbenika (5 %).

Tablica 24 Odgovori na česticu „Smatram da je danas potrebno osuvremenjivanje (prilagodba jezika teksta) bajke Regoč.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|----------------------------------|--------------------|------|-------|
| U potpunosti se ne slažem | 24,4 % | | |
| Djelomično se ne slažem | 11,8 % | | |
| Niti se slažem niti se ne slažem | 30,3 % | 2,81 | 1,277 |
| Djelomično se slažem | 26,1 % | | |
| U potpunosti se slažem | 7,6 % | | |

Mišljenja učitelja o potrebi za osuvremenjivanjem, odnosno prilagodbom teksta bajke *Regoč* podijeljena su. S tvrdnjom da bajku treba osuvremeniti u potpunosti se ne slaže 24,4 % sudionika, a 11,8 % sudionika djelomično se ne slaže. 30,3 % učitelja odabire odgovor „niti se slažem niti se ne slažem“, 26,1 % učitelja djelomično se slaže s tvrdnjom, dok se 7,6 % učitelja u potpunosti slaže da je bajku potrebno prilagoditi današnjem vremenu (M=2,81, SD=1,277).

Tablica 25 Rezultati Kruskal-Wallisovog testa za mišljenje o potrebi osuvremenjivanja bajke Regoč s obzirom na dob učitelja.

| Dob učitelja | Prosječni rang | Kruskal-Wallis H | df | P |
|-------------------|----------------|------------------|----|-------|
| 20 do 30 godina | 59,37 | | | |
| 30 do 40 godina | 58,50 | | | |
| 40 do 50 godina | 64,24 | 1,369 | 3 | 0,713 |
| Više od 50 godina | 55,76 | | | |

Napomena. * $p \leq ,05$

U Tablici 25, Kruskal-Wallisovim testom provjereno je postoji li statistički značajna razlika među učiteljima različitih dobnih skupina u mišljenju o potrebi za osuvremenjivanjem bajke *Regoč*. Rezultati ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika (Kruskal-Wallis $H=1,369$, $p=0,713$).

Tablica 26 Odgovori na česticu „Smatram da bi se povećao interes učenika za čitanje lektirnog naslova Regoč osuvremenjivanjem teksta.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|----------------------------------|--------------------|------|-------|
| U potpunosti se ne slažem | 19,3 % | | |
| Djelomično se ne slažem | 10,9 % | | |
| Niti se slažem niti se ne slažem | 28,6 % | 3,05 | 1,307 |
| Djelomično se slažem | 27,7 % | | |
| U potpunosti se slažem | 13,4 % | | |

Na tvrdnju „Smatram da bi se povećao interes učenika za čitanje lektirnog naslova *Regoč* osuvremenjivanjem teksta.“, 19,3 % učitelja odgovara s „u potpunosti se ne slažem“, 10,9% učitelja djelomično se ne slažu, 28,6 % učitelja daju odgovor „niti se slažem niti se ne slažem“, 27,7 % učitelja djelomično se slažu, a 13,4% slažu se u potpunosti ($M=3,05$, $SD=1,307$). Rezultati su prikazani u Tablici 26.

Tablica 27 Odgovori na česticu „Smatram da je potrebno zadržati originalni tekst Regoča kako ga je Ivana Brlić-Mažuranić napisala.“

| Odgovor | Postotak sudionika | M | SD |
|----------------------------------|--------------------|------|-------|
| U potpunosti se ne slažem | 0,8 % | | |
| Djelomično se ne slažem | 5,9 % | | |
| Niti se slažem niti se ne slažem | 21,8 % | 4,18 | 1,022 |
| Djelomično se slažem | 17,6 % | | |
| U potpunosti se slažem | 53,8 % | | |

Ipak, većina učitelja (71,4 %) smatra da je potrebno zadržati originalni tekst *Regoča* kako ga je Ivana Brlić-Mažuranić napisala. 6,7 % učitelja ne slaže se s tom tvrdnjom, dok je 17,6 % učitelja neodlučno ($M=4,18$, $SD=1,022$).

5.5. RASPRAVA

Prva postavljena hipoteza glasi „Učitelji i učenici imaju pozitivan odnos prema arhaičnim riječima u tekstu Ivane Brlić-Mažuranić“. Tom hipotezom pokazalo se da su mišljenja učitelja podijeljena kada je u pitanju primjerenost tekstova Ivane Brlić-Mažuranić za učenike 4. razreda osnovne škole zbog specifičnosti jezičnog izražavanja, no većina učitelja ipak smatra da odabrani naslovi Ivane Brlić-Mažuranić u kurikulumu odgovaraju čitalačkim kompetencijama učenika. Većina učitelja smatra da učenicima bajka *Regoč* nije zahtjevana za razumijevanje. Ta je hipoteza pokazala i da učitelji kao najveću otežavajuću okolnost za razumijevanje lektire *Regoč* smatraju stare i arhaične riječi (N=93; 78,2 %), no ipak su mišljenja o utjecaju arhaičnih riječi na razumijevanje teksta podijeljena. Većina učitelja smatra da su arhaične riječi korisne za učenike jer tako proširuju svoj rječnik, no da djela puna arhaizama učenicima nisu omiljena.

Druga postavljena hipoteza glasi „Učitelji na satu lektire čitaju bajku *Regoč* i pojašnjavanju arhaične riječi različitim metodama“. Ovom hipotezom, pokazalo se da učitelji zajedno s učenicima čitaju bajku *Regoč* na satu, no većina učitelja bajku *Regoč* radi kao naslov za izvanškolsko čitanje. Učitelji pojašnjavaju arhaične riječi učenicima različitim metodama, no najveći broj učitelja arhaične riječi pojašnjava primjerom iz svakodnevnog života (75,6 %), a zatim značenjem u kontekstu (70,6 %) i razgovorom (56,3 %). Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u načinu obrade bajke *Regoč* s obzirom na godine radnog staža.

Treća postavljena hipoteza glasi „Učitelji smatraju da su originalni tekstovi Ivane Brlić-Mažuranić izvrsni za sat lektire i nije ih potrebno prilagođavati učenicima“. Mišljenja o potrebi osuvremenjivanja bajke *Regoč* podijeljena su. Ne postoji statistički značajna razlika među učiteljima različitih dobnih skupina o potrebi za osuvremenjivanjem. Mišljenja su podijeljena oko toga bi li se osuvremenjivanjem lektirnog naslova *Regoč* povećao interes učenika, no većina učitelja (71,4 %) smatra da je potrebno zadržati originalni tekst *Regoča* kako ga je Ivana Brlić-Mažuranić napisala.

6. ZAKLJUČAK

Dječji rječnik postupno se proširuje i raste te je upravo zbog toga važno da učitelj posveti posebnu pozornost učenju novih i arhaičnih riječi. Isto tako, učitelj ima ključnu ulogu u tome da učenici postanu kvalitetniji čitatelji te da razumiju vlastiti rječnik. U interpretaciji teksta vrlo je bitno tumačenje manje poznatih riječi, ali i arhaičnih s kojima se djeca ponekad po prvi put susreću. Bajka *Regoč* upravo je takva bajka koju učenici nerijetko smatraju preteškom zbog arhaičnog jezika i stila, a lingvostilistički pristup omogućava proučavanje djela s aspekta stila i jezika i to integrira u nastavu književnosti. Cilj ovog diplomskog rada bio je utvrditi kako učitelji rade s učenicima na nastavi lektire koja sadrži arhaične, zastarjele ili nepoznate riječi te kakav je učiteljev odnos prema tekstovima koji zahtijevaju više objašnjenja i istraživanje značenja od strane učenika.

Mrežni upitnik osmišljen je na način da obuhvaća 3 područja: odnos učitelja i učenika prema arhaičnim riječima iz tekstova Ivane Brlić-Mažuranić, lektiru *Regoč* i pojašnjavanje arhaičnih riječi i odnos učitelja prema prilagođavanju originalnih tekstova Ivane Brlić-Mažuranić. Istraživanje je provedeno u razdoblju od 14. do 25. svibnja 2024. godine.

Gledajući odnos učitelja i učenika prema arhaičnim riječima iz tekstova Ivane Brlić-Mažuranić, kao najveću otežavajuću okolnost za razumijevanje lektire *Regoč* smatraju stare i arhaične riječi (N=93; 78,2 %), no ipak smatraju da su arhaične riječi korisne za učenike jer tako proširuju svoj rječnik.

Gledajući lektiru *Regoč* i pojašnjavajući arhaičnih riječi, učitelj zajedno s učenicima čita bajku *Regoč* na satu. Isto tako, većina učitelja bajku *Regoč* radi kao naslov za izvanškolsko čitanje. Najveći broj učitelja na nastavi lektire u kojima su riječi arhaične, zastarjele ili nepoznate pojašnjavaju riječi primjerom iz svakodnevnog života, značenjem u kontekstu i razgovorom.

Gledajući odnos učitelja prema radu na satu s originalnim tekstovima Ivane Brlić-Mažuranić, može se zaključiti da učitelji žele zadržati originalni tekst bajke *Regoč* kako ga je Ivana Brlić-Mažuranić napisala. Iz toga se može zaključiti da Ivanin tekst imaju vrijednost i u suvremenim generacijama.

Potrebno je provesti istraživanje slično ovome koje će se odnositi na učenike, a ne na učitelje, kako bi rezultati bili što objektivniji. S tim istraživanjem dobila bi se potpuna slika, točnije pogled učenika na nastavu lektire u kojoj su riječi arhaične, zastarjele ili nepoznate.

7. LITERATURA

1. Anić, V. (2004). *Veliki rječnik hrvatskog jezika*. Novi Liber, Zagreb.
2. Babić, S. (1995). Jezik Ivane Brlić-Mažuranić za autentične tekstove hrvatskih pisaca. *Jezik : časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, 42 (3), 69 – 78. <https://hrcak.srce.hr/252610> (pristupljeno 15. srpnja 2024.).
3. Barbić, A. (1991). *Književno djelo Ivane Brlić-Mažuranić u znanosti i nastavi*. Brodski list i Radio Brod, Slavonski Brod.
4. Bežen, A. (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Profil, Zagreb
5. Blažević, I. (2007). Motivacijski postupci u nastavi lektire. *Školski vjesnik*, 56 (1-2), 91 – 100. <https://hrcak.srce.hr/file/122941> (pristupljeno 5. ožujka 2024.).
6. Crnković, M. (1967). *Dječja književnost*. Školska knjiga, Zagreb.
7. Crnković, M. (1970). *Ivana Brlić-Mažuranić i hrvatska dječja književnost: Meštrović, I. Ivana Brlić-Mažuranić*. Zagreb: Mladost, str. 76-99.
8. Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja*. Golden Marketing, Zagreb
9. Cvikić, L., Aladrović Slovaček, K. i Bekavac, B. (2015). Uporaba računalnolingvističkih alata u istraživanjima obrazovne lingvistike na primjeru korpusne analize romana Čudnovate zgođe šegrta Hlapića. U: Majhut, B. „Šegrt Hlapić“ od čudnovatog do čudesnog. Slavonski Brod: Matica hrvatska Ogranak Slavonski Brod, str. 269-281.
10. Diklić, Z. (2009). *Književnoznanstveni i metodički putokazi nastavi književnosti*. Školska knjiga, Zagreb.
11. Gabelica, M. i Težak, D. (2017). *Kreativni pristup lektiri*. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb.
12. Grahovac Pražić, V. i Marijić, A. (2014). *Ivana Brlić-Mažuranić u čitankama za razrednu nastavu*, 9 (1), 39 - 54. <https://hrcak.srce.hr/137241> (pristupljeno 5. ožujka 2024.)
13. Hameršak, M. (2006). Osnovnoškolska lektira između kanona i popisa, institucija i ideologija. *Narodna umjetnost: hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku*, 43 (2), 95 - 113. <https://hrcak.srce.hr/23195>
14. Hranjec, S. (2004). *Dječji hrvatski klasici*. Školska knjiga, Zagreb.
15. Hranjec, S. (1998). *Hrvatski dječji roman*. Znanje, Zagreb.
16. Hranjec, S. (2006). *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Školska knjiga, Zagreb.
17. Javor, R. (1999). *Kako razvijati kulturu čitanja Knjižnica grada Zagreba*, 1999.
18. Jelaska, L. (2019). Problematika lektirnog kanona u osnovnoj školi i analiza lektirnog sadržaja u 6. razredu osnovne škole. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu,

Fakultet hrvatskih studija.

<https://repozitorij.unizg.hr/islandora/object/hrstud%3A2082/datastream/PDF/view>

19. Jerkin, C. (2012). Lektira našeg doba. *Život i škola*, 58 (27), 113 - 133. <https://hrcaj.srce.hr/84255> (pristupljeno 5. ožujka 2024.)
20. Kapetanović, A. (2018). Hrvatski jezik iz davnine u Pričama iz davnine Ivane Brlić-Mažuranić. U: Kos-Lajtman, A., Lovrić Kralj, S. i Kujundžić, N. *Stoljeće Priča iz davnine*. Zagreb: Hrvatska udruga istraživača dječje književnosti, str.339-343.
21. Kordić, M. (2018). *Metodički pristupi stvaralaštvu Ivane Brlić-Mažuranić*. Diplomski rad. Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.
22. Kralj, M. (2022). *Lektira, književnost i stvaralaštvo u nižim razredima osnovne škole*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
23. Krumes Šimunović, I. (2011). *Dijete i jezik danas – Dijete i tekst. Mogućnosti lingvostilističke interpretacije književnoumjetničkog teksta*, 109-122. Učiteljski fakultet Josipa Juraja Strossmayera, Osijek.
24. *Leksikon Marina Držića*. Leksikografski zavod Miroslava Krležje. Zagreb: 2009.
25. Lučić-Mumlek, K. (2002). *Lektira u razrednoj nastavi – Metodički priručnik*. Školska knjiga, Zagreb.
26. Lučić, K. (2008). *Prožimanje riječi, slike i glazbe u metodici književnosti u razrednoj nastavi*. Školska knjiga, Zagreb.
27. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb.
28. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, Zagreb.
29. Murtić, E. (2018). Metodički aspekti i pristupi Pričama iz davnine. U: Kos-Lajtman, A., Lovrić Kralj, S. i Kujundžić, N. *Stoljeće Priča iz davnine*. Zagreb: Hrvatska udruga istraživača dječje književnosti, str. 439-449.
30. Musa, Š., Šušić, M. i Tokić M. (2015). *Suvremeni pristup književnosti*. Sveučilište u Zadru, Zadar.
31. Ovčina, L. i Soče, S. (2018). Metodički aspekti tumačenja i razumijevanja manje poznatih riječi u priči šuma Striborova Ivane Brlić-Mažuranić. U: Kos-Lajtman, A., Lovrić Kralj, S. i Kujundžić, N. *Stoljeće Priča iz davnine*. Zagreb: Hrvatska udruga istraživača dječje književnosti, str. 355-369.
32. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Alfa, Zagreb.

33. Penec, V. (2021). Kako zainteresirati učenike za čitanje obavezne lektire. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4 (7), 527 – 535. <https://hrcak.srce.hr/clanak/382833> (pristupljeno 5. ožujka 2024.)
34. Pintarić, A. (2008). *Umjetničke bajke: teorija, pregled i interpretacija*. Sveučilište „Josipa Juraja Strossmayera“, Filozofski fakultet: Matica hrvatska, Osijek.
35. Pintarić, A. (2003). *U svjetlu interpretacije: roman Striborovim stazama*. Sveučilište „Josipa Juraja Strossmayera“, Pedagoški fakultet, Osijek.
36. Rafolt, L. Književni kanon. *Leksikon Marina Držića*, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2015. Pristupljeno 17.7.2024. <https://leksikon.muzej-marindržic.eu/kanon-knjizevni/>
37. Rosandić, D. (1984). Književnost u osnovnoj školi. Školska knjiga, Zagreb.
38. Rosandić, D. (2005). Metodika književnoga odgoja. Školska knjiga, Zagreb.
39. Skok, J. (1995). *Čudnovate zgode šegrta Hlapića i Priče iz davnine Ivane Brlić-Mažuranić*. Školska knjiga, Zagreb.
40. Stevanović, M. (1979). *Modeli interpretacije domaće lektire*. Dečje novine, Gornji Milanovac.
41. Stupičić, D. (2017). *Bajka u književnom i jezičnom odgoju i obrazovanju*. Diplomski rad. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka.
42. Težak, D. i S. (1997). *Interpretacija bajke*. Divič, Zagreb.
43. Težak, S. (1970). Izražajna vrijednost glagolskih oblika za izricanje prošlosti u „Pričama iz davnine“ Ivane Brlić-Mažuranić: U: *Meštrović, I. Ivana Brlić-Mažuranić*. Zagreb: Mladost, str. 76-99.
44. Težak, S. (1996). *Teorija i prakse nastave hrvatskog jezika 1*. Školska knjiga, Zagreb.
45. Turza-Bogdan, T. i Kovač, N. (2015). Receptijske posebnosti i individualni doživljaj Šume Striborove i Regoča Ivane Brlić-Mažuranić u izvannastavnome čitanju. U: Majhut, B. „Šegrta Hlapić“ od čudnovatog do čudesnog. Slavonski Brod: Matica hrvatska Ogranak Slavonski Brod, str. 733-747.
46. Vignjević, J. i Šantić, T. (2018). Riječi iz davnine i djeca današnjice: Otkrivanje značenja arhaičnih riječi iz bajki Ivane Brlić-Mažuranić. U: Kos-Lajtman, A., Lovrić Kralj, S. i Kujundžić, N. *Stoljeće Priča iz davnine*. Zagreb: Hrvatska udruga istraživača dječje književnosti, str. 371-384.
47. Visinko, K. (2005). *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija*. Školska knjiga, Zagreb.
48. Vranjković, Lj. (2011). Lektira u razrednoj nastavi. U: *Život i škola*, 57 (25), 193 – 205. <https://hrcak.srce.hr/71656> (pristupljeno 5. ožujka 2024.)

49. Zima, D. (2019). *Praksa svijeta: biografija Ivane Brlić-Mažuranić*. Naklada Ljevak, Zagreb.

8. PRILOZI

8.1. ANKETA

1. Spol: Ž/M
2. Vaša starosna dob:
 - od 20 do 30 godina
 - od 30 do 40 godina
 - od 40 do 50 godina
 - od 50 do 60 i više godina
3. Godine radnog iskustva:
 - do 5 godina
 - od 5 do 15 godina
 - od 15 do 25 godina
 - od 25 do 30 i više godina
4. Županija u kojoj radite:
 - Bjelovarsko-bilogorska županija
 - Brodsko-posavska županija
 - Dubrovačko-neretvanska županija
 - Istarska županija
 - Karlovačka županija
 - Koprivničko-križevačka županija
 - Krapinsko-zagorska županija
 - Ličko-senjska županija
 - Međimurska županija
 - Osječko-baranjska županija
 - Požeško-slavonska županija
 - Primorsko-goranska županija
 - Sisačko-moslavačka županija
 - Splitsko-dalmatinska županija
 - Šibensko-kninska županija

- Varaždinska županija
 - Virovitičko-podravska županija
 - Vukovarsko-srijemska županija
 - Zadarska županija
 - Zagrebačka županija
 - Grad Zagreb
5. Smatram da učenici vole čitati djela Ivane Brlić-Mažuranić.
- 1 – uopće se ne slažem
 - 2 – djelomično se ne slažem
 - 3 – niti se slažem niti se ne slažem
 - 4 – djelomično se slažem
 - 5 – u potpunosti se slažem
6. Veselim se satu lektire u kojem razgovaram s učenicima o tekstu Ivane Brlić-Mažuranić.
- 1 – uopće se ne veselim
 - 2 – djelomično se ne veselim
 - 3 – niti se veselim niti se ne veselim
 - 4 – djelomično se veselim
 - 5 – u potpunosti se veselim
7. Smatram da su uvrštena djela Ivane Brlić-Mažuranić u obveznoj lektiri kurikula doista potrebna.
- 1 – uopće se ne slažem
 - 2 – djelomično se ne slažem
 - 3 – niti se slažem niti se ne slažem
 - 4 – djelomično se slažem
 - 5 – u potpunosti se slažem
8. Smatram da bi trebalo puno više djela Ivane Brlić-Mažuranić od predviđenih kurikulumom raditi na satu lektire i ne samo na satu lektire.
- 1 – uopće se ne slažem
 - 2 – djelomično se ne slažem

3 – niti se slažem niti se ne slažem

4 – djelomično se slažem

5 – u potpunosti se slažem

9. Smatram da je tekstove Ivane Brlić-Mažuranić prerano čitati u 4. razredu osnovne škole zbog specifičnog jezičnog izražavanja.

1 – uopće se ne slažem

2 – djelomično se ne slažem

3 – niti se slažem niti se ne slažem

4 – djelomično se slažem

5 – u potpunosti se slažem

10. Smatram da odabrani naslovi Ivaninih bajki u kurikulu potpuno odgovaraju čitalačkim kompetencijama učenika.

1 – uopće se ne slažem

2 – djelomično se ne slažem

3 – niti se slažem niti se ne slažem

4 – djelomično se slažem

5 – u potpunosti se slažem

11. Bajku *Regoč* obično radim tako da tekst čitamo na satu lektire.

1 – uopće se ne slažem

2 – djelomično se ne slažem

3 – niti se slažem niti se ne slažem

4 – djelomično se slažem

5 – u potpunosti se slažem

12. Bajku *Regoč* obično radim kao lektirni naslov za izvanškolsko čitanje.

1 – uopće se ne slažem

2 – djelomično se ne slažem

3 – niti se slažem niti se ne slažem

4 – djelomično se slažem

5 – u potpunosti se slažem

13. Učenicima je bajka *Regoč* zahtjevna za razumijevanje.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – djelomično se ne slažem
- 3 – niti se slažem niti se ne slažem
- 4 – djelomično se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

14. Procijenite koliko učenici razumiju bajku *Regoč* nakon samostalnog čitanja.

- 1 – uopće ne razumiju
- 2 – djelomično razumiju
- 3 – niti razumiju niti ne razumiju
- 4 – djelomično razumiju
- 5 – u potpunosti razumiju

15. Što smatrate otežavajućom okolnosti za razumijevanje lektire *Regoč*? (odabрати samo jedan odgovor s kojim se najviše slažete)

- poruka djela
- odnosi među likovima
- fabula
- osobine likova
- stare i arhaične riječi
- glagolski oblici

16. Smatram da arhaične riječi u tekstu bajke *Regoč* ne smetaju razumijevanju teksta.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – djelomično se ne slažem
- 3 – niti se slažem niti se ne slažem
- 4 – djelomično se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

17. Smatram da su arhaične riječi korisne za učenike jer proširuju svoj rječnik.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – djelomično se ne slažem

- 3 – niti se slažem niti se ne slažem
- 4 – djelomično se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

18. Smatram da za sat lektire *Regoč* učitelj mora uložiti puno više truda nego za ostale lektirne naslove.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – djelomično se ne slažem
- 3 – niti se slažem niti se ne slažem
- 4 – djelomično se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

19. U kojoj mjeri uspijete učenicima objasniti značenje arhaičnih riječi u tekstu bajke *Regoč*?

- 1 – uopće ne uspijevam
- 2 – djelomično uspijevam
- 3 – niti uspijevam niti ne uspijevam
- 4 – djelomično uspijevam
- 5 – u potpunosti uspijevam

20. Koju metodu najviše koristite kako biste pojasnili arhaične riječi:

- a) uputim učenike da koriste rječnik
- b) prikazujem određeni vizualni prikaz ili video isječak
- c) objašnjavam značenje u kontekstu
- d) objašnjavam značenje izvan konteksta
- e) primjerom iz svakodnevnog života
- f) upućujem na istraživanje značenja na internetu
- g) samostalni zadaci u tekstu udžbenika
- h) međuvršnjačko poučavanje
- i) razgovor
- j) _____

21. Smatram da tekstovi Ivane Brlić-Mažuranić potiču jezično stvaralaštvo učenika.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – djelomično se ne slažem
- 3 – niti se slažem niti se ne slažem
- 4 – djelomično se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

22. Djela koja su puna arhaizama učenicima nisu omiljena.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – djelomično se ne slažem
- 3 – niti se slažem niti se ne slažem
- 4 – djelomično se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

23. Smatram da je danas potrebno osuvremenjivanje (prilagodba jezika teksta) bajke *Regoč*.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – djelomično se ne slažem
- 3 – niti se slažem niti se ne slažem
- 4 – djelomično se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

24. Smatram da bi se povećao interes učenika za čitanje lektirnog naslova *Regoč* osuvremenjivanjem teksta.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – djelomično se ne slažem
- 3 – niti se slažem niti se ne slažem
- 4 – djelomično se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

25. Smatram da je potrebno zadržati originalni tekst *Regoča* kako ga je Ivana Brlić-Mažuranić napisala.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – djelomično se ne slažem

3 – niti se slažem niti se ne slažem

4 – djelomično se slažem

5 – u potpunosti se slažem

26. Smatram da djela Ivane Brlić-Mažuranić bez obzira na arhaične riječi imaju trajnu vrijednost.

1 – uopće se ne slažem

2 – djelomično se ne slažem

3 – niti se slažem niti se ne slažem

4 – djelomično se slažem

5 – u potpunosti se slažem

8.2. POPIS GRAFIKONA

| | |
|---|----|
| Graf 1 Raspodjela sudionika po spolu..... | 24 |
| Graf 2 Starosna dob sudionika | 24 |
| Graf 3 Raspodjela sudionika prema županiji u kojoj rade | 25 |

8.3. POPIS TABLICA

| | |
|---|----|
| Tablica 1 Raspodjela sudionika po godinama radnog staža..... | 25 |
| Tablica 2 Odgovori na česticu „Smatram da učenici vole čitati djela Ivane Brlić-Mažuranić.“ | 26 |
| Tablica 3 Odgovori na česticu „Veselim se satu lektire u kojem razgovaram s učenicima o tekstu Ivane Brlić-Mažuranić.“ | 26 |
| Tablica 4 Odgovori na česticu „Smatram da su uvrštena djela Ivane Brlić-Mažuranić u obveznoj lektiri kurikuluma doista potrebna.“ | 27 |
| Tablica 5 Odgovori na česticu „Smatram da bi trebalo puno više djela Ivane Brlić-Mažuranić od predviđenih kurikulumom raditi na satu lektire i ne samo na satu lektire.“ | 27 |
| Tablica 6 Odgovori na česticu „Procijenite koliko učenici razumiju bajku Regoč nakon samostalnog čitanja.“ | 28 |
| Tablica 7 Odgovori na česticu „Smatram da za sat lektire Regoč učitelj mora uložiti puno više truda nego za ostale lektirne naslove.“ | 28 |
| Tablica 8 Rezultati Kruskal-Wallisovog testa za mišljenje da se za sat lektire Regoč mora uložiti više truda nego za ostale lektirne naslove s obzirom na broj godina radnog iskustva nastavnika..... | 29 |
| Tablica 9 Rezultati Man-Whitney testu | 29 |
| Tablica 10 Odgovori na česticu „U kojoj mjeri uspijete učenicima objasniti značenje arhaičnih riječi u tekstu bajke Regoč?“ | 30 |
| Tablica 11 Odgovori na česticu „Smatram da tekstovi Ivane Brlić-Mažuranić potiču jezično stvaralaštvo učenika.“..... | 30 |
| Tablica 12 Odgovori na česticu „Smatram da djela Ivane Brlić-Mažuranić zbog arhaičnih riječi imaju trajnu vrijednost.“ | 31 |
| Tablica 13 Odgovori na česticu „Smatram da je tekstove Ivane Brlić-Mažuranić prerano čitati u 4. razredu osnovne škole zbog specifičnog jezičnog izražavanja.“ | 31 |
| Tablica 14 Odgovori na česticu „Smatram da odabrani naslovi Ivaninih bajki u kurikulumu potpuno odgovaraju čitalačkim kompetencijama učenika.“ | 32 |
| Tablica 15 Odgovori na česticu „Učenicima je bajka Regoč zahtjevna za razumijevanje.“ | 32 |
| Tablica 16 Prikaz učestalosti pojedinih odgovora na česticu „Što smatrate otežavajućom okolnosti za razumijevanje lektire Regoč?“ | 33 |
| Tablica 17 Odgovori na česticu „Smatram da arhaične riječi u tekstu bajke Regoč ne smetaju razumijevanju teksta.“ | 33 |

| | |
|--|----|
| Tablica 18 Odgovori na česticu „Smatram da su arhaične riječi korisne za učenike jer proširuju svoj rječnik.“ | 34 |
| Tablica 19 Odgovori na česticu „Djela koja su puna arhaizama učenicima nisu omiljena.“ | 34 |
| Tablica 20 Odgovori na česticu „Bajku Regoč obično radim tako da tekst čitamo na satu lektire.“ | 35 |
| Tablica 21 Odgovori na česticu „Bajku Regoč obično radim kao lektirni naslov za izvanškolsko čitanje.“ | 35 |
| Tablica 22 Rezultati Kruskal-Wallisovog testa za način obrade lektire Regoč među učiteljima s različitim brojem godina radnog staža..... | 36 |
| Tablica 23 Prikaz učestalosti korištenja pojedinih metoda pojašnjavanja arhaičnih riječi. | 36 |
| Tablica 24 Odgovori na česticu „Smatram da je danas potrebno osuvremenjivanje (prilagodba jezika teksta) bajke Regoč.“ | 37 |
| Tablica 25 Rezultati Kruskal-Wallisovog testa za mišljenje o potrebi osuvremenjivanja bajke Regoč s obzirom na dob učitelja..... | 37 |
| Tablica 26 Odgovori na česticu „Smatram da bi se povećao interes učenika za čitanje lektirnog naslova Regoč osuvremenjivanjem teksta.“ | 38 |
| Tablica 27 Odgovori na česticu „Smatram da je potrebno zadržati originalni tekst Regoča kako ga je Ivana Brlić-Mažuranić napisala.“ | 38 |