

ČINIOCI EFIKASNOSTI ČITANJA I NJIHOVE DIDAKTIČKE IMPLIKACIJE

ANTUN ROZMARIC
Filozofski fakultet u Zadru
Faculty of Philosophy in Zadar

UDK/UDC: 371.214
Stručni članak
Profesional paper

Primljeno :1991-01-07
Received

U ovome se radu autor osvrće na faktore koji, prema nalazima istraživača, čije rezultate iznosi, bitno utječu na razvijanje sposobnosti čitanja kao instrumenta stjecanja znanja. Ukazujući na potrebu sistematskog vježbanja, poticanja i razvijanja najvažnijih činilaca suvremenog čitanja kojega je osnovna karakteristika brzina i ekonomičnost, ali s punim razumjevanjem onoga što zahtjeva svrha čitanja, potiče se na promicanje prakse u osnovnoj školi koja je opterećena mjerenjem brzine čitanja a premalo nastoji oko unapređivanja same vještine, u smislu sistematskog ugrađivanja razmatranih činilaca u proces čitanja kao osnovne pretpostavke uspješnog učenja.

U želji da se što bolje i temeljitije razumiju činioci koji uvjetuju razumjevanje pročitano g teksta provedena su mnogobrojna istraživanja i pritom korištene razne metode i tehnike. Prikazat ćemo stoga u pregledu neka od zanimljivijih američkih istraživanja iz toga područja.

Već je Thorndike (11) 1917.g. analizirajući greške učenika u čitanju, ustanovio da kod osobe koja čita pravilno (i stoga uspješno), svaka riječ izaziva i adekvatno značenje u njegovoj svijesti. U toku takva čitanja svakom se elementu pridaje odgovarajuća važnost u odnosu na druge elemente u tekstu, a ideja koju određeni tekst sadrži tek se na kraju ispituje i vrednuje s obzirom na očekivanje i mentalnu usmjerenost čitača. Već se tada uvidjelo da proces čitanja ima sve glavne elemente intelektualnog procesa karakterističnog za rješavanje problema.

Davis je pokušao identificirati osnovne faktore u aktu shvaćanja ili razumjevanja pročitano g sadržaja i pri tome je pošao od nekih sposobnosti koje je smatrao bitnim za razumjevanje teksta:

1. Poznavanje značenja riječi
2. Razmišljanje u toku čitanja u pravcu
 - uviđanja smisla sadržaja teksta
 - povezivanje dijelova u logičnu cijelinu
3. Uviđanje (prepoznavanje) namjere ili stava autora

4. Koncentriranje na eksplicitno iznesen sadržaj gotovo do isključenja implikacija.

5. Određivanje kontekstualnog značenja riječi, odnosno, prihvaćanje kontekstualnog, između više mogućih (čitaču poznatih), značenja sadržaja riječi.

6. Zahvaćanje svih detalja u odlomku u toku čitanja.

7. Shvaćanje strukture i organizacije odlomka i uviđanje uzajamnih veza u tom odlomku.,

8. Određen nivo poznavanja literarnih izražajnih sredstava.,

9. Prepoznavanje glavne misli u odlomku.

S obzirom na dva navedena pristupa i osnovne nalaze tih istraživanja očigledne su i neke didaktičke implikacije za razvijanje vještine čitanja.

Vještinu je, kao što je poznato, moguće razvijati stavljanjem u funkciju odgovarajućih dispozicija kao anatomsko fizioloških struktura ili, jednostavno rečeno, vježbanjem. Drugim riječima, ustanovljeni bitni elementi za efikasno čitanje, tj. za brzo i puno razumijevanje sadržaja teksta trebaju biti predmetom uvježbavanja, odnosno potencijalni čitači trebaju razviti odgovarajuće sposobnosti koje se odnose na ustanovljene elemente.

Među sposobnostima o kojima se nedovoljno brine u metodici razvijanja vještine efikasnog čitanja, među navedenim elementima Thorndajka i Davisa, valja izdvojiti razvijanje sposobnosti čitanja da bude u prvom, informativnom čitanju otvoren prema informaciji koju tekst nosi, tj. razvijanju određene suzdržanosti u pogledu kritičkih procjena, evaluacijskih procesa i vrijednosnih prosudbi prije nego se ispravno i adekvatno razumije eksplicitno iznesen sadržaj. Za kritičko ispitivanje i vrednovanje iznijetih ideja autora, posebno sa stanovišta "očekivanja i mentalnog usmjerenja čitača" ima uvijek dovoljno vremena.

Treći tip istraživanja provela je Josephine Piekarcz (10). Ona je vodila iscrpne razgovore s dobrim i slabijim čitateljima da bi ustanovila što čitaju. Analizom njihovih interpretacija pročitanih tekstova utvrdila je da slabiji čitatelji usmjercavaju pažnju na doslovni smisao teksta, a samo ovlaš i na dublji smisao, odnosno na njegove implikacije. Oni isto tako veoma rijetko pokušavaju tekst kritički ocijeniti. Odgovori kvalitetnijih čitatelja o sadržaju i smislu teksta ravnomjerno su, da tako kažemo, raspoređeni na tri područja interpretacije: stvarni sadržaj i doslovni smisao, dublji smisao i implikacije, te kritička ocjena teksta. Takav se čitatelj elastično kreće od pojedinačnog prema generalizacijama, od

doslovnog sadržaja teksta do posredno izraženog, podrazumjevanog, smisla i kritičke evaluacije.

Na vještinu, odnosno sposobnost razumijevanja u čitanju može se gledati u nekoliko razina za koje treba osposobiti učenika čitača:

1. razina interpretacije pročitano na bazi shvaćanja smisla riječi iz teksta,
2. razina interpretacije pročitano na bazi shvaćanja smisla cjeline teksta, i
3. razina interpretacije u vidu adekvatne reakcije na tekst što uključuje uviđanje mogućnosti primjene ideja sadržanih tekstem, ali i stvarnu primjenu.

Potrebno je istaći i značaj brzine kojom čitač interpretira ono što čita, bez obzira o kojoj se razini interpretacije radi.

O čemu se, kad je riječ o raznim nivoima interpretacije, zapravo radi.

Interpretacija na bazi poznavanja riječi

Svaki čitatelj unosi u tumačenje odlomka ono značenje koje je naučio pripisivati riječima. Iz toga slijedi da opseg značenja nečijeg rječnika zavisi od bogatstva i raznolikosti prethodnog iskustva čitatelja, pa će omogućivanje stjecanje takvog iskustva i sistematsko i osmišljeno nastojanje na obogaćivanju vokabulara djeteta biti značajan uvjet i za uspješniji razvoj čitalačkih sposobnosti, odnosno za uspješniji razvoj čitalačkih vještina. Čitatelj se, naime, u većoj ili manjoj mjeri oslanja na njemu poznato značenje riječi, tj. na značenje koje je navikao dovoditi u vezu s pojedinim riječima. Ponkad se ustanovi da mnogim riječima što ih sreće u tekstu ne odgovara ono značenje koje im je navikao pripisivati, pa će morati na drugim izvorima potražiti "pravo" značenje, tj. takvo koje odgovara smislu rečenice odnosno kontekstu. Inače, čitatelj iz svog iskustva izabire one sadržaje i naučena značenja koja bi mogla odgovarati implikacijama sadržanim u tekstu, pazeci istodobno na autorovo raspoloženje i osnovnu namjeru s kojom je pisan tekst, te služeći se svime što znade i što mu može pomoći da shvati pravi smisao teksta. Zbog skromnosti iskustva čitatelja i ograničenosti izvora informacija s kojima raspolaže, prisiljen je služiti se i drugim sredstvima za otkrivanje pravog značenja riječi (poput rječnika, enciklopedija i sl.).

U vezi s značenjem koje se pridaje riječima ispitivali su Feifel i Lorge (6) poznavanje riječi testom koji je konstruiran za tu svrhu. Tim su testom ispitivana djeca između šest i četrnaest godina kako bi se ustanovila eventualna razlika u odgovorima na pitanja o značenju pojedinih riječi. Pritom je ustanovljeno da mlađa djeca odgovaraju tako da ukazuju na to kako se upotrebljava ono što te riječi predstavljaju, deskriptivnim definicijama, ilustracijama (primjerima), ponavljanjem i drugim oblicima jednostavnijeg obješnjavanja. Ona shvaćaju riječi kao konkretne sadržaje.

Starija djeca u vezi sa značenjem riječi, odgovaraju riječima slična sadržaja, tj. sinonimima, služe se i relativno adekvatnim objašnjenjima, a pokazuju i tendenciju naglašavanja apstraktnih oznaka ili "klasa" značenju riječi.

Slično je istraživanje izvršila i Lorraine Kruglov (8) koja je u svojoj studiji opisala postupak u vezi s ispitivanjem razvijenosti pojmovnog mišljenja u djece. Za tu je svrhu primijenila test višestrukog izbora u kojem je za svaku riječ, poznavanje čijeg se je sadržaja ispitivalo, navedeno nekoliko različitih formulacija istog osnovnog značenja, a ispitanici su trebali izabrati jednu od nekoliko predloženih formulacija. Ustanovila je da čak i mlađe dijete, kad mu se daje, između ostalih, na izbor i definicija na višem stupnju astrakcije, pokazuje tendenciju da izabere odgovor karakterističan za vlastiti nivo mišljenja. To se zbiva čak i onda kad su apstraktnije definicije date u formi sininima samo ako ne prelaze okvire njegovog rječnika.

Iz toga proizlazi da značenje koje se pridaje datim riječima zavisi od zrelosti i pojmovnog iskustva čitatelja. Svaki pojedinac raspolaže vlastitim rezervoarima značenja, koja zavisno o specifičnosti odgovarajuće edukacije mogu biti više ili manje adekvatna pa čak i potpuno kriva. Kako ta značenja čitatelj u procesu čitanja pridružuje tiskanim simbolima, tj. riječima, odnosno kako za svaku situaciju u tekstu mora izabrati odgovarajuće značenje, bitno je da sistematski rad na bogaćenju rječnika, počevši od predškolskog razdoblja preko početnog školovanja pa i dalje u toku cjelokupnog toka institucionalnog obrazovanja, uključuje i upoznavanje raznih značenja istih riječi u raznim kontekstualnim situacijama, kao i raznih riječi za ista ili slična značenja. Ovo je pretpostavka za osposobljavanje čitatelja za adekvatniju interpretaciju teksta na razini o kojoj je ovdje riječ, tj. na razini poznavanja riječi.

2. Razina interpretacije na bazi shvaćanja odlomka

Ističući činjenicu da je za akt razumjevanja potrebno kvalitetno mišljenje, već je spomenuti Thorndike (11) uputio na tao da "...na čitaoca nasrće svaka riječ iz teksta. On je taj koji mora selekcionirati, potiskivati jedne, a propuštati, ili čak isticati druge, dovoditi ih u odgovarajuće odnose i organizirati sve to pod utjecajem psihičke usmjerenosti, svrhe ili zahtjeva."

U shvaćanju smisla pročitanoog teksta osobito je važno točno odrediti odgovarajuće odnose među pojedinim dijelovima i činjenicama u tekstu. Sposobnost uviđanja relacija i pronalazjenja točnog smisla iz konteksta nije dana pojedincu sama po sebi već se ona razvija usmjerenim vježbanjem i poduprta je zrenjem i didaktički izazvanim iskustvom. Zreliji čitatelj se rijeđe zbunjuje u pridavanju odgovarajućeg značenja riječima u tekstu s obzirom na naučeno drugo značenje te iste riječi izvan teksta.

Mentalni procesi koji sudjeluje u aktu čitanja variraju preama svrsi s kojom se čita. Tako i učestalost pokreta očiju, pauze među pojedinim pokretima, odnosno dužine pojedinih fiksacija zavise od toga da li se čita sa svrhom da se o sadržaju teksta dobije samo neki opći uvid, ili će nakon čitanja uslijediti iscrpniji izvještaj. Zato čitatelj doživljava tiskanu stranicu kao skup utisaka koje tek svojom mentalnom aktivnosti počinje organizirati i uređivati prema određenom planu ili svrsi.

U vježbama za razvijanje sposobnosti čitanja zahtjeva se, stoga, od učesnika da prije svakog čitanja odredi svrhu zbog koje čita. Čovjek, naime, čita zbog raznih razloga ali je bitno da je shvaćanje i retencija pročitanoj sadržaja bolja ako je ta svrha određena unaprijed. Tada se ne gubi vrijeme u lutanju očima niz stranice teksta već se u proces čitanja unosi odgovarajući sistem čime ono postaje efikasnije s obzirom na spomenutu svrhu. Ta svojevrсна selektivnost u čitanju s obzirom na svrhu čitanja, značajna je sposobnost koju valja u učenika razvijati radi postizanja veće efikasnosti u čitanju. Učenici moraju najprije usvojiti ideju, a potom vježbanjem razviti i sposobnost selektivnog čitanja, tj. da ne moraju čitati baš svaku riječ koja im u vidu raznih pisanih materijala dođe pred oči. Umjesto toga, korisnije je da se osposobe za brzu procjenu svega što im dođe pred oči, za brzu procjenu vrijednosti hoće li uopće i ako hoće, kako će ga čitati (svrha čitanja). Time će znatno uštedjeti vrijeme koje će im kasnije dobro doći radi sporijeg čitanja koje opet neka druga svrha čitanja zahtjeva.

Ista procjena primjenjuje se na svaki tekstovni materijal bilo da se radi o čitanju radi stjecanja osnovne informacije, radi zabave ili šireg zadovoljstva vlastitog izgrađivanja i razvoja. Bitno je je pri tome da učesnik stekne sposobnost i naviku određivanja unaprijed svrhe zbog koje čita.

Usvajanje punog koncepta efikasnosti kao osnovne karakteristike suvremenog čitanja implicira brzinu i razumjevanje u toku čitanja, što ponekad pobuđuje dilemu ne gubi li se zbog brzine razumjevanje ili neka bitna kvaliteta u tekstu (recimo ljepota u imaginativnom pisanju i sl.). U odgovoru na takvu dilemu valja istaći činjenicu da se razumjevanje povećava time što se znađe z a š t o se čita (svrha !) i jer se koncentrira na sadržaj čitanja (u očekivanju odgovora na pitanje sadržano u svrsi čitanja).

U pogledu mogućeg gubitka neke bitne kvalitete teksta, recimo ljepote, valja istaći da kvalitetno efikasno čitanje uključuje prilagođavanje brzine čitanja svrsi čitanja, pa će ušteda u čitanju zbog jedne svrhe ostaviti više vremena za čitanje zbog neke druge svrhe koju recimo zahtjeva doživljaj ljepote, ili neka druga kvaliteta i specifičnost teksta koji se čita s nekom osobitom svrhom.

Dakle, procesi koji se zbivaju za akt razumjevanja teksta variraju prema vrsti materijala za čitanje, njegovoj težini, odnosno nekoj drugoj osobitosti kao i o tome koliko je čitaču blizak određeni materijal.

Reakcija na tekst i primjena ideja

Kad čitatelj shvati značenje pročitano g odlomka time zadaća čitanja nije dovršena. Potrebno je ići dalje: izvođenju zaključaka, uviđanju implikacija osnovnog teksta, procjenjivanju njegove vrijednosti i kvalitete, donošenju suda o njegovoj prikladnosti i praktičnoj upotrebljivosti izloženih ideja, uspoređivanju više pogleda raznih autora, razmišljanju o idejama i njihovoj primjeni u novim situacijama, odnosno, rješavanju pomoću njih, određenih problema i reintegraciji ideja do kojih je došao čitanjem sa svojim dosadašnjim iskustvom.

Rezultat svega toga je potpuniji uvid, razboritiji stav i uopće, kvalitetnije mišljenje i djelovanje. Takvo čitanje dobiva tada sve kvalitete kritičkog čitanja što je jedan od ciljeva u razvijanju vještine čitanja.

Prema istraživanju Emmet Betts (1), korelacija između doslovnog i kritičkog čitanja, odnosno razumjevanja teksta gotovo je beznačajna, tj.0.23. Ta činjenica upućuje na nužnost sistematskog razvijanja gore spomenutih kvaliteta kritičkog čitanja učenika. Naime, dobro razumjevanje sadržaja teksta još je daleko od željenog nivoa čitanja, odnosno doslovno shvaćanje teksta samo po sebi ne utječe na razvijanje kvaliteta potrebnih za kritičko čitanje.

Mnogi se procesi, kognitivni i afektivni, u raznim oblicima čitanja zbivaju više ili manje nesvjesno. Većina podataka do kojih se došlo u vezi s kognitivnim aspektom u aktu čitanja izvedena je iz promatranja učenika u razredu, odnosno iz odgovarajućih analiza. Da bi se iz teksta dobila povratna informacija o nekom pitanju (u vezi sa svrhom čitanja), potrebno je da čitatelj najprije za sebe formuliira odgovarajuću pretpostavku koju onda u toku čitanja nastoji razmotriti. Čitajući postupno valja selekcionirati misli koje su u važnijim relacijama prema tim pretpostavkama. U toku se čitanja, nadalje, traži i pažljivo ocjenjuje "težina" činjenica-argumenata za postavljanje pretpostavke ali se isto tako uzimaju u obzir i argumenti protiv postavljenih pretpostavki. Pokaže li se da su činjenice protiv postavljenih pretpostavki one će se izmjeniti, odnosno korigirati. Najzad se prihvaćaju postavke za koje se čitanjem dobilo najviše argumenata i prema njima se djeluje.

U izloženim su postupku prisutni elementi znanstvenog načina razmišljanja: analiza i sinteza, selektivno pozivanje na relevantne sadržaje iz vlastitog rezervoara znanja i iskustva, imaginacija, osjetljivost za probleme, prosuđivanje o adekvatnosti i relevantnosti podataka, otkrivanje bitnih relacija i suzdržljivost od stvaranja zaključaka dok se ne ustanovi dovoljno pouzdanih podataka.

U toku čitanja koje prati određeno rješavanje problema dolaze do izražaja tri aspekta (2);

1. Opuštanje napetosti u pravilu prethodi rješenju problema i olakšava taj proces. Za uspješno rješenje problema najpogodnija je optimalna napetost odnosno optimalno stanje opuštanja napetosti ili relaksacije.

2. Uviđanje karakterističnih relacija poznatih činjenica i podataka valja dovesti u vezu s problemima koje tek treba riješiti. U tom se susreću četiri momenta:

- a) brzina uspostavljanja odgovarajućih relacija,
- b) stabilnost i čvrstoća održavanja takvih relacija
- c) mnoštvo podataka i
- d) relevantnost podataka

3. čitatelj obično izabire polazno mjesto u rješavanju problema. Najprije ga pokušava odmah riješiti. Kako u tome ne uspijeva, odabire jednu točku koja se ističe i koja mu se čini prikladnom da se baš tu "načne" rješavanje. Tada pokušava ograničiti problem. Taj korak karakterističan je za bolje učesnike.

U procesu interpretacije pročitano g teksta

U procesu interpretacije pročitano g teksta određenu važnost imaju i nespoznajni faktori. Tako npr. emocionalno stanje čitatelja, duboko usađeni stavovi, dominantni interesi i struktura ličnosti utječu na interpretaciju pročitano g. Neki su istraživači upozorili na činjenicu da je čitatelj skloniji prihvatiti neki iskaz ako je taj u skladu s njegovim osobnim stavom i uvjerenjem nego ako mu se protivi. Tako je Hellen Crossen (4) ustanovila da "negativan stav prema temi koja je predmet vlastite preokupacije pokazuje tendenciju da interferira s kritičkim čitanjem teksta na tu temu. "Nadalje, Lefford (9) u svojoj studiji o utjecaju emocionalnog stanja na logičko rezoniranje, ističe kako "čitateljeva sposobnost besprije kornog rezoniranja u situaciji kad nije emocionalno angažiran nije ujedno i indicija da će tako postupati i onda kad će to biti".

Iz toga proizlazi da na odgovore koji se odnose na činjenice manje djeluju osobni stavovi nego na odgovore kojima se nešto vrednuje. Tako npr. Cannel, Mac Donald i James (3) navode zanimljiv podatak da postoji bitno odstupanje između pušača i nepušača u tome kako prihvaćaju rezultate istraživanja o uzrocima oboljevanja od raka na plućima.

Očito je da se prilikom rada na razvijanju sposobnosti i vještine interpretacije pročitano g teksta ne mogu zanemariti ni emocionalni faktori već ih je potrebno osvijestiti u učenika kako bi mogli kontrolirati njihov utjecaj.

Sumirajući spomenuta istraživanja Gray i Rogers (7) konstituirali su skalu za procjenjivanje zrelosti u čitanju. Ta skala sadrži pet sljedećih aspekata:

- interes za čitanje,
- svrhu čitanja,

- količinu pročitano materijala,
- vrstu pročitano materijala,
- sposobnost interpretacije

Skala je primijenjena na odraslim ljudima raznih obrazovnih razina. Analiza podataka pokazala je da su ispitanici koji su visoko rangirani u prva četiri aspekta čitanja bili pri vrhu i u sljedećim sposobnostima:

a) u sposobnosti razumijevanja pročitano sadržaja uključujući i sposobnost izrade takvog pregleda iz kojeg se vide međusobni odnosi glavnih misli i detalja,

b) u sposobnosti da se razumijevanje stvarnog sadržaja dopuni i obogati shvaćenim implikacijama, tj. onime što se iz teksta može izvesti, iako o tome nije eksplicitno ništa rečeno, odnosno u pozivanju na relevantna iskustva kao i sposobnosti pravilnog zaključivanja i generalizacije,

c) u sposobnosti za postupke evaluacije pročitano materijala uključujući sklonost provjeravanju vrijednosti kvalitete i točnosti iznesenog kao i tendenciju odgađanja konačnog zaključivanja, te sklonost za primjenu racionalnih standarda u vrednovanju pročitano teksta i

d) u sposobnosti za primjenu ideja do kojih se došlo čitanjem uključujući spoznaju o tome da spoznane ideje kojeeksplicite proizlaze iiz teksta mogu imati vrijednost osobno za čitatelja ili pak opću društvenu vrijednost.

Literatura

1. B e t t s, Elmet, *Research on Reading as a Thinking Process*, J ED RES 50:1-15, 1956
2. B l o o m, Benjamin S., Brother, Louis J., *Problem-Solving Process of College Students*, Chicago, 1950
3. C a n n e l, Mac Donald, James, C, The Impact of Health News on Attitudes and Behaviour, *Journalism*, Q 33:315-23,1956
4. C r o s s e n, Hellen, *Effects of Attitudes of the Reader upon Critical Reading Ability*, Chicago, 1947
5. D a v i s, F. B., Fundamental Factors of Comprhension in Reading, *Psihometrica*, 9:185-97,1947
6. F e t f e l, Herman, Lorge. Irving, Qualitative Differences in the Vocubulari Responses of Children. J ED Psychology 41:1-18,1950
7. G r a y, Williams, Rogers Bernice, *Maturity in Reading-Its Nature and Appraisal*, Chicago, 1596
8. K r u g l o v, Lorraine P., Qualitative Differences in the Vocabulary Choices of Children as Revealed in a Multiple-Choice Test
9. L e f f o r d, Arthur, The Influence of Emotional Subject-Matter on Reasoning, *Journal of General Psychology*, 34 127-51,1946
10. P i e k a r z, Josephine A, Getting Meaning from Reading, *Elementary School Journal*, 56 303-309,1956
11. T h o r n d i k e, Edward I. Reading as Reasoning, A Study of Mistakes of Paragraph Reading, *Journal of Educational Psychology* 8 323-332. 1917

**Antun Rozmaric: EFFICIENCY FACTORS IN READING AND THEIR
DIDACTICAL IMPLICATIONS**

S u m m a r y

The author reexamines the factors, mentioned by different researchers, which have essential influence on the development of reading abilities as part of knowledge acquisition. The author points to the need of systematic exercise, instigation and development of the main features of modern reading whose basic characteristic is speed and economy. Understanding of the reading material is demanded so the author is against the school practice where fast reading is measured and little attention paid to the improvement of this skill. Systematic introduction of the discussed factors in necessary in the process of reading which is the basic presupposition of successful learning.