

Далиборка С. Пурић¹
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Ужицу

Буба Д. Стојановић²
Универзитет у Нишу
Педагошки факултет у Врању

ЧИТАЛАЧКЕ ПРЕФЕРЕНЦИЈЕ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА³

Аутори се у раду баве проблемом читалачких преференција ученика млађег школског узраста у циљу њиховог испитивања и сагледавања могућности вршњачког подстицања интересовања за читање. Анкетирањем ученика (N = 235) трећег и четвртог разреда испитивани су: (а) њихови ставови према читању, (б) преференције према различитим књижевним садржајима, (в) читалачки афинитети ученика као елеменат вршњачког подстицања читалачких интересовања. Резултати истраживања показују да највећи број анкетираних воли да чита, при чему ученици трећег разреда показују више читалачких интересовања у односу на ученике четвртог. На почетку школовања ученици најрадије читају о чудесним и узбудљивим догађајима и доживљајима. Вршњачка препорука садржаја за читање ученика који похађају разредну наставу имплицира да најрадије читају прозна и поетска остварења, док најмање интересовања показују за драмске текстове. Од прозних жанрова, најчешће се опредељују за бајке, затим романе и басне. Развијање целоживотне љубави према књизи, као један од задатака наставе књижевности могуће је остварити уз неговање позитивних ставова према читању, уважавање ученичких читалачких преференција, омогућавање и подстицање размене искустава о прочитаном у вршњачкој интеракцији. Истраживачки налази јасно показују да предиспозиције за сваки од наведених елемената постоје, а на учитељу као планеру, реализатору и евалуатору наставног процеса је да осмисли на који начин ће креирати подстицајно окружење за развијање читалачке културе ученика.

Кључне речи: читалачке преференције, ученик, млађи школски узраст, учитељ, настава књижевности, вршњаци

1 daliborka.puric@gmail.com

2 bubastojanovic@gmail.com

3 Рад је урађен у оквиру пројекта 179026: *Насијава и учење: проблеми, циљеви, перспективе*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Однос према књизи и интересовање за читање у новије време условљени су друштвеним и културолошким променама. Интензивна друштвена кретања, експанзија електронских медија, развијање модерне културе резултирала су променом односа према традиционалним културним вредностима, па и према књизи као темељном знаку традиционалне културе, која својим већим делом почива на њој (Плић 2007: 9). Иако су прогнозе о превазиђености књиге почеле да се јављају још шездесетих година прошлог века (Каријер, Еко 2011: 14), промене односа према књизи у процесу развијања дигиталне технологије поједини аутори посматрају „у контексту историје књиге и читања коју карактерише стална промена форме и технологије”, одређујући је као „смену парадигме читања” (Воџић 2011: 3).

Парадоксално, све разноврснија и богатија издавачка продукција читаоце, посебно младе оставља имуним на феномен књиге и књижевности уопште (в. Пурић 2014). Истраживања реализована у свету и код нас у последњих десетак година показују прилично висок степен апстиненције према књизи и незаинтересованости за читање (Плић и др. 2008; Borlin 2008). Са друге стране, предузимају се бројне мере и шира друштвена средина координира различите активности у циљу мотивисања ученика за читање и превазилажења „кризе читања” (*Teaching Reading in Europe*, 2011), као што су државни програми подршке и унапређивања читања у САД, или националне стратегије, програми и планови у циљу промовисања читања у неколико европских држава (Велика Британија, Белгија, Шпанија, Француска, Норвешка) (в. Пурић 2014). На свест савременог човека о важности ове вештине за данашње друштво указује податак да се највећа финансијска средства у области друштвено-хуманистичких дисциплина у свету издвајају за испитивање различитих процеса читања (*National reading panel Report* 2000).

Имајући у виду значај читања за развој личности и оспособљавање појединца за живот у савременом друштву, са једне, али и промену односа према књизи као штампаном медију и читању уопште, са друге стране, намеће се питање како настава књижевности у млађим разредима основне школе може допринети развијању читалачких навика, култивисању литерарног сензибилитета, унапређивању читалачке културе ученика на почетку школовања.

Теоријски ириситиу ироблему

Развијање целоживотне љубави према књизи и читању један је од задатака наставе књижевности, од које се у млађим разредима основне школе очекује да код ученика развија потребу за књигом и да их укључује у процес „који има за циљ да их оспособи да самостално бирају, истражују и проналазе читалачко штиво”, односно да „умеју да одаберу садржаје које ће читати” (Marković 2012: 250). Налази истраживања показују да

најмлађи ученици читају само садржаје за које су заинтересовани (Šefer 2003), а успешност наставе огледа се у успостављању веза између књижевности и интересовања ученика (Koufman 2005), односно ефикасност школског образовања процењује се и по томе колико је развило читалачка интересовања (*Teaching Reading in Europe* 2011). Имајући у виду да се у овом периоду, у развојном смислу одвија прелаз од стадијума дифузних интересовања, кога карактерише разноликост, бројност и површност, према стадијуму верификације интересовања, кога одликује повезивање са реалним индивидуалним способностима, постављеним нивоом аспирације, мотивационим факторима (Dragičević Šešić 1993), неопходно је „непрестано потицати интерес за читање, развијати навике и културу читања” (Rosandić 1984: 101). Иницијални корак у том процесу је упознавање ученичких читалачких преференција, значајно као мотивациони фактор и један од предуслова развијања позитивних ставова према читању. Под читалачким преференцијама подразумева се наклоност према одређеним књижевним садржајима, која може бити мотивисана различитим потребама, жељама или намерама читаоца, условљена његовим способностима, знањима и искуствима и у значајној мери одређена друштвеним вредностима, културним навикама, социјалним и економским окружењем (в. Purić 2014).

Досадашња истраживања читалачких интересовања и преференција бавила су се, између осталог, изворима мотивације за читање различитих садржаја; занимањем за читање појединих књижевних родова или врста; утицајем спољашњих и унутрашњих фактора на избор садржаја за читање (породица, школа, социокултурно окружење, пол, узраст, школски успех, развојне карактеристике) и слично. Имајући у виду да се у бројним истраживањима пол сматра фактором који у великој мери опредељује читалачке преференције ученика на почетку школовања, а значајно утиче и на њихове ставове према читању (Mid 2012), као и да су већ са седам година евидентне разлике у читалачким афинитетима дечака и девојчица (Etkinson 2006), приказаћемо релевантне резултате досадашњих истраживања читалачких интересовања у зависности од пола.

Ученици млађег школског узраста најрадије читају прозне текстове, за шта их у највећој мери опредељује занимљивост наративних елемената (Purić 2012: 226), а најомиљеније читалачко штиво су им бајке (в. Todorov 2006; Stojanović 2007; 2015), потом приче и романи, при чему већу наклоност према бајкама показују девојчице, док дечаци радије читају басне и приповетке (Todorov 2006). Када су у питању преференције дечака и девојчица према тематици књижевних садржаја који представљају предмет њиховог самосталног избора, девојчице интересују приче које садрже мотиве везане за одрастање, породични живот, интерперсоналне односе (Šeli-Robinson 2001; Vilijams 2008; Davila, Patrik 2010), док дечаци чешће бирају страшне приче, приче о рату, спорту, авантурама и истраживању, науци, машинама и изумима (в. Šeli-Robinson 2001).

Основна разлика између дечака и девојчица је у читалачкој мотивацији – дечаци читају мање у односу на девојчице управо зато што су слабије мотивисани и показују мање интересовања за књигу, читање не сматрају активношћу слободног времена (Feris et al. 2009; Marković 2012: 261), чешће га доживљавају као досадно, превазиђено, не баш модерно, што резултира и нижим нивоом развијености вештине читања (в. Souls 2010). Испитујући родне разлике у мотивисаности за читање у школском узрасту, Љ. Жиропађа (2013: 184) закључује да (а) девојчице у поређењу са дечацима своје слободно време чешће и радије проводе у читању; (б) читају више и разноврсније садржаје него дечаци; (в) у просеку имају мање проблема с разумевањем текстова од дечака и са више уверења о сопственој ефикасности приступају читању; (г) спремније су да приступе читању захтевнијих текстова; (д) девојчице и девојке обично преферирају текстове којима се прате људске судбине и мање су заинтересоване за авантуристичке и акционе романе, у којима више уживају дечаци и младићи. Мотивација за читање укључује два основна фактора, карактеристике књига и могућност за стицање знања (Edmunds, Bozerman 2006). Најмлађи читаоци уживају у књигама које одговарају њиховим афинитетима и које омогућавају стицање знања о садржајима који су у сфери њихових интересовања, што додатно повећава њихову потребу за читањем (Mid 2012: 10–11).

Кључна улога у процесу обезбеђивања подршке и осамостаљивања у задовољавању читалачких преференција најмлађих ученика припада учитељу, који треба да омогући, мотивише и усмерава њихов „сусрет” са различитим књижевним садржајима (Stojanović, Mišić 2018). Укључивање ученика у школске, односно наставне активности које се подударају са њиховим интересовањима и читалачким афинитетима повећава читалачку мотивацију и напор који се улаже и подстиче развијање позитивних ставова према читању, а утиче и на побољшање школског успеха (Mid 2012: 48–49). Наставне стратегије које би могле допринети мотивисању ученика за читање и израстању у заинтересоване читаоце су: (а) обезбеђивање разноврсног материјала за читање (према књижевним родовима, врстама, тематици и слично); (б) развијање стратегија самоизбора штива које је у домену ученичких интересовања; (в) подстицање ученичког усредсређивања на пожељне карактеристике текста; (г) омогућавање размене искустава о прочитаном у интеракцији са вршњацима (Flener et al. 1997; Karter 1988; Vorti et al. 1999). Да би овакав приступ био могућ, учитељи треба да упознају интересовања својих ученика и да те информације користе приликом планирања и реализовања наставе књижевности.

Поред учитеља, значајан фактор развијања позитивног односа према читању су вршњаци (Janković 2009: 31–32), чији утицај расте што су ученици старији (Mid 2012: 22), због чега се и наглашава важност размене искустава о прочитаном у њиховој међусобној интеракцији. Школско, односно наставно окружење стимулативно је за развијање писмености и читалачких навика због вршњачке комуникације, која

омогућује искуствено упознавање различитих комуникационих облика и образаца, чиме се подстиче социјална сензибилност (Feris et al. 2009: 181). Такође, интеракција у вршњачким групама за учење умногоне доприноси подстицању интересовања и за рекреативно читање (Mening, Mening 1984: 380).

Имајући у виду да читалачке преференције ученика на почетку школовања утичу на квалитет процеса читања и квалитет разумевања прочитаног, опредељују читалачке навике, доприносе унапређивању читалачке културе (в. Purić 2014), актуелне читалачке афинитете требало би задржати и додатно оснажити могућношћу да се слободно укључују у избор и тумачење дела (Stojanović, Mišić 2018), посредством наставних и ваннаставних активности које, између осталог укључују и вршњачку подршку као значајан фактор развијања позитивних ставова према читању и подстицања интересовања за читање. Испитивање читалачких интересовања ученика млађег школског узраста може допринети остваривању овог комплексног задатка наставе, нарочито имајући у виду истраживачке налазе према којима учитељи не познају у довољној мери читалачка интересовања ученика млађег школског узраста за поједине књижевне родове (Purić 2012: 226).

Методолошки оквир истраживања

Проблемом читалачких преференција ученика бавили смо се у циљу њиховог испитивања и сагледавања могућности вршњачког подстицања интересовања за читање. *Предмет* истраживања је упознавање читалачких преференција ученика млађег школског узраста у Србији.

Полазећи од истраживачких резултата према којима су узраст, пол и вршњачки утицај три најзначајнија фактора која опредељују читалачке преференције ученика (*Canadian Council on Learning* 2009), *циљ* истраживања је да се утврди да ли и на који начин пол, школски узраст и школска постигнућа ученика млађег школског узраста утичу на њихове ставове према читању и читалачке преференције, те да се на основу тога сагледају могућности вршњачког подстицања интересовања за читање и развијања читалачких афинитета. *Задачи* истраживања односили су се на: (а) испитивање ставова ученика млађег школског узраста према читању; (б) истраживање читалачких преференција ученика према различитим књижевним садржајима; (в) испитивање читалачких афинитета ученика као елемента вршњачког подстицања читалачких интересовања.

Подаци за истраживање добијени су *анкеширањем* ученика које је реализовано у октобру и новембру 2017. године. *Узорак* је одабран из популације ученика који су школске 2017/2018. године похађали трећи и четврти разред основне школе на територији Републике Србије и чинило га је 235 ученика из 14 основних школа у Златиборском, Пчињском и Моравичком управном округу. Као *независне варијабле* операционализовани су: пол (мушки, женски); школски узраст (трећи и

четврти разред); оцена из српског језика (одличан 5, врло добар 4, добар 3, довољан 2, недовољан 1).

Добијени подаци обрађени су употребом статистичког софтверског пакета SPSS 20, квантитативни резултати исказани су статистичким мерама пребројавања и релативног односа, а разлике у ставовима ученика према читању и читалачким преференцијама у зависности од независних варијабли тестиране су хи-квадрат тестом.

Резултати истраживања и дискусија

1. Ставови ученика према читању

Имајући у виду да су ставови ученика према читању условљени, између осталог, подстицањем њихових интересовања за књижевност током првих година школовања (в. Merisuo-Storm 2006), за упознавање читалачких афинитета значајно је испитивање њихових ставова према читању, што је био предмет првог истраживачког задатка.

Резултати истраживања показују да највећи проценат ученика (155 или 66%) *воли да чита*, док врло мали број анкетираних (3 или 1,3%) има негативан став према читању (Табела 1). Слични резултати добијени су у испитивању читалачких преференција у Енглеској, у које је било укључено 8000 ученика узраста од 5 до 17 година и у коме се око половине анкетираних изјаснило да у великој мери уживају у читању и оцењују себе као вредне читаоце (Klarck, Foster 2005: 16). Међутим, забрињава податак да око једне трећине анкетираних ученика (77 или 32,8%) исказује несигурност у процени свог става према читању. Ти налази могу се објаснити на најмање два начина. За ученике који су у дужем временском периоду усвајали технику, читање је представљало циљ, те га самим тим нису у довољној мери практиковали као средство, што је узроковало несигурност при процени афинитета према овој вештини. Са друге стране, исказивање несигурности у ставу може представљати пожељан одговор по процени ученика који не воле да читају.

Табела 1: Ставови дечака и девојчица према читању

Пол	Да	Нисам сигуран	Не	Укупно
Мушки	72 59,02%	48 39,34%	2 1,64%	122 100%
Женски	83 73,45%	29 25,66%	1 0,88%	113 100%
Укупно:	155 66%	77 32,8%	3 1,3%	235 100%

$\chi^2 = 5,466$; $df = 2$; $p = 0,065$

Испитивање разлика у ставовима дечака и девојчица показује да већи број девојчица (83 или 73,45%) *воли да чита*, те следствено

томе, већи број дечака (48 или 39,34%) исказује несигурност у процени свог става према читању (Табела 1). Добијене разлике нису статистички значајне ($\chi^2 = 5,466$, $df = 2$, $p = 0,065$).

Родне разлике у читалачким интересовањима и постигнућима емпиријски су доказане (Janger, Vorington 2005). Према налазима испитивања читалачких преференција у Енглеској (Klark, Foster 2005: 27), девојчице у већој мери уживају у читању и чешће читају у односу на дечаке, који исказују више негативних ставова према овој вештини (*Reading for Change* 2002; Seinsburi, Šagen 2004) и чешће верују да је читање досадно или да је „женска активност” (Milard 1997). Оно што је забрињавајуће је чињеница да дечаци не користе предности које читање из задовољства доноси (Klark, Foster 2005: 27–28), као што су развој речника, побољшање флуентности и разумевања, општи интелектуални развој (Mekol 2007: 111).

Табела 2: Ставови ученика трећег и четвртог разреда према читању

Разред	Да	Нисам сигуран	Не	Укупно
Трећи	82 79,61%	21 20,39%	0 0%	103 100%
Четврти	73 55,30%	56 42,42%	3 2,27%	132 100%
Укупно:	155 66%	77 32,8%	3 1,3%	235 100%

$\chi^2 = 16,098$; $df = 2$; $p = 0,000$

Када је у питању школски узраст као независна варијабла, према резултатима анкетања, више од три четвртине ученика трећег (82 или 79,61%) и нешто више од половине ученика четвртог разреда (73 или 55,3%) воли да чита (Табела 2). Поред велике разлике у проценту анкетираних који су исказали несигурност у ставу према читању, интересантно је да се ниједан ученик трећег разреда није изјаснио да не воли да чита. Тестирање наведених показатеља ($\chi^2 = 16,098$, $df = 2$, $p = 0,000$) потврђује да су уочене разлике статистички значајне.

Поједини истраживачи слажу се да мотивација за читање опада са годинама, чак и код ученика млађег школског узраста (Gambrel, Marinak 2010; Eplgejt, Eplgejt 2010), што потврђују и наши резултати. Више ученика млађег него старијег основношколског узраста свакодневно чита садржаје који нису везани за школу и има позитивније ставове према читању (Klark, Foster 2005: 44). Опадање мотивације и интересовања за читање које започиње око четвртог разреда (Mid 2012) објашњава се доминацијом интризичке мотивације до трећег разреда, док су ученици старијих разреда у највећој мери екстринзички мотивисани (Lerola 2004). Ови налази су контрадикторни резултатима истраживања читалачке мотивације (Mačera, Joder 2008), према којима су млађи ученици у

већој мери екстремички мотивисани за читање у поређењу са ученицима осмог разреда и адолесцентима, код којих доминира интризичка мотивација. Међутим, поједини аутори (в. Edmunds, Bozerman 2006) разлику у односу млађих и старијих ученика према читању уопште не доводе у везу са њиховим интересовањима, већ је објашњавају повећањем свести ученика о својим академским постигнућима у поређењу са вршњацима, као и подстицањем такмичења у васпитнообразовном процесу.

Табела 3: Ставови ученика са различитим постигнућима из српског језика према читању

Оцена	Да	Нисам сигуран	Не	Укупно
Довољан (2)	8 53,33%	5 33,33%	2 13,33%	15 100%
Добар (3)	8 38,09%	13 61,90%	0 0%	21 100%
Врло добар (4)	24 57,14%	17 40,47%	1 2,38%	42 100%
Одличан (5)	115 73,24%	42 26,75%	0 0%	157 100%
Укупно:	155 66%	77 32,8%	3 1,3%	235 100%

$\chi^2 = 32,287$; $df = 6$;

$p = 0,000$

Две трећине ученика који из српског језика остварују одличан успех (115 или 73,24%) и нешто више од половине анкетираних са оценом врло добар (24 или 57,14%) и довољан (8 или 53,33%) *воле да читају* (Табела 3). Са друге стране, више од половине ученика који остварују добар успех из српског језика (13 или 61,9%) исказују несигурност у ставу према читању. Интересантно је да негативан став према читању имају ученици који из српског језика остварују довољан и врло добар успех, али не и ученици са оценом добар 3 и одличан 5. Резултати хи-квадрат теста ($\chi^2 = 32,287$; $df = 6$; $p = 0,000$) потврђују статистичку значајност добијених резултата, а делимичну потврду представљају и налази који показују да су читалачка интересовања значајан фактор постигнућа у настави српског језика (Todorov 2008: 90).

2. Садржај као елементи читалачких преференција ученика

Ученици се у великој мери разликују као читаоци и показују интересовања за различите садржаје (в. Merisuo-Storm 2006), а због другачијих квалитета које сваки од њих поседује, значајно је омогућити им да искажу своје читалачке преференције одабиром одговарајућег књижевног садржаја. Другим истраживачким задатком испитиване су читалачке преференције ученика у циљу њиховог упознавања, што би могло допринети мотивисању за читање обезбеђивањем услова за подстицање интересовања и задовољавање читалачких афинитета. Полазећи од налаза истраживања која се баве преференцијама ученика према различитим књижевним садржајима (Sarland 1991; Klark, Foster 2005; Mor

2006; Vilijams 2008; Davila, Patrik 2010), понуђени су им садржаји које смо сматрали њиховим потенцијалним читалачким избором.

Табела 4: Садржај као елементи читалачких преференција ученика

Садржаји	Воли да чита		Не воли да чита	
	f	%	f	%
Чудесни и узбудљиви догађаји и доживљаји	187	79,6	48	20,4
Песме	26	11,1	209	88,9
Садржаји са доста илустрација	30	12,8	205	87,2
Књиге са животињским ликовима	22	9,4	213	90,6
Књиге о вршњацима	26	11,1	209	88,9

Резултати анкетирања показују да две трећине ученика воле да читају о чудесним и узбудљивим догађајима и доживљајима (187 или 79,6%), док скоро исти проценат преосталих испитаника наводи да у највећој мери преферира садржаје са доста илустрација (30 или 12,8%), књиге о вршњацима (26 или 11,1%), песме (26 или 11,1%) и књиге са животињским ликовима (22 или 9,4%) (Табела 4). Резултати новијих истраживања читалачких интересовања и навика ученика разредне наставе у Србији такође показују да млађи читаоци воле приче пуне авантура, неизвесности, занимљиве и напете (Marković 2012: 261). Приче, нарочито фантастичне и народне, представљају најчешћи читалачки избор млађих читалаца и према истраживању Мора (в. Мор 2006), док са узрастом њихове жанровске преференције постају шире.

Табела 5: Садржај као елементи читалачких преференција ученика с обзиром на пол, школски узраст и оцену из српског језика

Тврдња: Ученици воле да читају:	Пол			Школски узраст			Оцена из српског језика		
	χ^2	df	p	χ^2	df	p	χ^2	df	p
Чудесне и узбудљиве догађаје и доживљаје	0,123	1	0,726	0,115	1	0,735	16,585	3	0,001**
Песме	0,389	1	0,533	1,008	1	0,315	2,220	3	0,528
Садржаје са доста илустрација	0,901	1	0,343	4,115	1	0,043*	6,163	3	0,104
Књиге са животињским ликовима	0,036	1	0,850	4,390	1	0,036*	0,816	3	0,846
Књиге о вршњацима	3,505	1	0,061	0,028	1	0,868	3,474	3	0,324

* статистичка значајност а нивоу 0,05

** статистичка значајност а нивоу 0,01

Вредности хи-квадрат теста (Табела 5) указују да не постоји статистички значајна разлика у читалачким преференцијама ученика млађег школског узраста према одређеним књижевним садржајима с обзиром на пол. Резултати испитивања читалачких преференција ученика узраста од 5 до 17 година у Енглеској, такође показују да дечаци и девојчице подједнако воле да читају узбудљиве авантуристичке приче (Klark,

Foster 2005). Са друге стране, читалачки афинитети према *садржајима са доста илустрација* ($\chi^2 = 4,115$; $df = 1$; $p = 0,043$) и *садржајима са анималним ликовима* ($\chi^2 = 4,390$; $df = 1$; $p = 0,036$) статистички се значајно разликују код ученика различитог школског узраста. То имплицира да је значајно омогућити ученицима приступ различитим врстама књижевних садржаја (Cvetanović i dr. 2017), што ће допринети развијању и примени читалачке вештине и стратегије, које се могу трансферисати и у ваншколско, рекреативно читање (Mor 2006). Такође, с обзиром на оцену из српског језика, вредност хи-квадрата ($\chi^2 = 16,585$; $df = 3$; $p = 0,001$) достигла је статистичку значајност само у погледу ученичких читалачких преференција према *садржајима са чудесним и узбудљивим догађајима и доживљајима*.

3. Читалачке преференције и вршњачко подстицање интересовања за читање

Полазећи од истраживачких налаза о значају вршњака за развијање позитивног односа према читању и подстицање читалачких интересовања и имајући у виду да је препорука вршњака за читање знатно чешћа у односу на препоруку родитеља и учитеља (Marković 2012), испитивали смо читалачке преференције ученика у смислу вршњачке препоруке књига за читање. Од 235 анкетираних, 22 дечака и 12 девојчица (14% узорка) нису навели ниједан наслов који би препоручили другарици/другу да прочита, троје су дали негативне одговоре („Ништа”; „Ни једну”), а један ученик четвртог разреда, који из српског језика има највишу оцену, написао је да никада није прочитао књигу. Имајући у виду да је анкета реализована у школи, могуће је да ученик није разумео да се питање односи и на рекреативно или ваншколско читање, односно наведени одговор могуће је приписати слабостима анкетања као истраживачког поступка. У супротном, представља индикатор нечитања и неадекватног вредновања читања у настави, али и недовољног подстицања читалачких интересовања у школи и породици.

Ако се вршњачка препорука посматра у смислу преференција за читање појединих књижевних родова, истраживачки налази показују да ученици најрадије читају прозне, затим поетске текстове, док за драмске текстове показују најслабије интересовање. Ранија испитивања делимично потврђују добијене резултате. Наиме, према истраживању читалачких интересовања ученика разредне наставе (Grahovac Pražić, Mesić 2009), само у првом разреду преовладава интересовање за прозу, што се објашњава блискошћу прозног текста ученичким предчиталачким искуствима, док их од другог разреда више интересује поезија, иако је поетски текст тежи за разумевање због посебне употребе језика. Испитивање интересовања за читање појединих књижевних родова показује да ученици другог разреда најрадије читају прозу, затим поезију, па драмске текстове, док се ученици четвртог разреда такође најчешће

опредељују за прозу, али драмске текстове више воле да читају од поетских (Purić 2012: 217–218).

Према резултатима анкетирања, као препоруку за читање ученици су навели поетске збирке *Хајде да растемо*, *Кад сам био велики*, *Аждаја своје чеду шепа*, *Три луле*, *Свиџац пишеничар и воденичар*, *Страшан лав*, *Како живи пољски миш*, *Паукова љуљашка*, што потврђује истраживања читалачких навика и интересовања ученика (Marković 2012: 260), према којима у омиљене писце спадају: Душан Радовић, Десанка Максимовић, Љубивоје Ршумовић, Добрица Ерић, Драган Лукић, Милован Данојлић. Три ученика четвртог разреда као препоруку за читање навела су драмско дело Душана Радовића *Кајетан Џон Пилфокс*, које није у програму за млађе разреде.

Имајући у виду да се сфере интересовања према књижевним жанровима мењају током дечјег развоја (Todorov 2006: 20), фокус трећег истраживачког задатка био је управо на овом аспекту ученичких преференција у функцији вршњачког подстицања интересовања за читање. У складу са резултатима ранијих истраживања (Rosandić 1984; Todorov 2006; Stojanović 2007; 2015), ученици најрадије читају бајке, а најчешће навођени наслови су: *Пејелуџа* (17), *Седефна ружа* (14), *Мачак у чизмама* (13), *Црвенкапа* (11), *Трнова Ружица* (11), *Лейошница и звер* (10). Иако је тражено да препоруче књигу која им се допала, само три анкетирани ученика навела су наслове књига (*Бајке* и *101 чаробна бајка*), док су остали углавном наводили наслове појединих бајки, што се може објаснити интензитетом позитивног доживљаја једног дела књиге који је транспонован на књигу у целисти, тако да наслов дела, у овом случају једне бајке остаје у сећању, а наслов књиге, збирке или антологије се заборавља. Међу наведеним бајкама преовладавају ауторске, а присутне су и народне, и то углавном дела предвиђена наставним програмом, а интересантно је да међу ванпрограмским већину чине дела која имају и екранизовани облик (цртани или играни).

Судећи по најчешћим одговорима, ученици млађег школског узраста најрадије читају романи и вршњачка препорука углавном подразумева овај књижевни жанр, вероватно пре свега због изразито динамичне мотивационе схеме која појачава пажњу и интересовање читалаца (Grosman 2010: 147), али и због могућности за емпатично уживљавање у свет ликова и њихових поступака и идентификацију са књижевним јунацима. Издвојено је 67 различитих наслова, од којих су поједини наведени више од десет пута (*Хајдуци*, *Бела Грива*, *Бамби*, *Алиса у земљи чуда*, *Церонимо Стилшон*, *Хари Потер*). Најчитанији наслови или њихови одломци предвиђени су програмом разредне наставе књижевности, а вршњачка препорука обухвата и дела изван наставног програма, актуелизујући методичко питање о потреби и начину укључивања ученичких читалачких преференција у наставни програм. Анализом препоручених романа, без претензије за јасним разграничењем категорија, уочава се ученичко интересовање за: (а) књижевна остварења која апострофирају категорију

авантуристичко (*Аваншуре на острву Кирин, Том Сојер, Књижа о џунгли, Гроф Монте Кристо, Гусарске пустиловине, Капетан Кука, Пирати са Кариба, Робин Худ, Робинсон Крусо, Скривено благо*), (б) дела са елементима фантастичког (*Алиса у земљи чуда, Хари Потер, Петар Пан, Господар џрсиенова*), (в) животињски свет у литератури (*Бела Грива, Бамби, Леси се враћа кући, 101 далматинац, Бели очњак, Пчелица Маја*), романи о Џерониму Стилтону), (г) романи о дечјим дружинама (*Хајдуци, Дружина Сињи галеб, Дружба Пере Квржице, Орлови рано лете*), романи о дружини Тее Стилтон). Иако резултати другог истраживачког задатка показују најслабија интересовања за садржаје са животињским ликовима, исказивање читалачких преференција у функцији вршњачке препоруке за читање у извесном смислу демантује те налазе.

Ученици млађег узраста радо читају басне, јер су им схватљиве, блиске и интересантне, „јер одговарају њиховој моћи опажања и поимања” (Marković 2003: 14). Као препорука вршњацима за читање наводе се две збирке (*Басне и Најлепше басне*) и неколико наслова појединачних басни (*Два јарца, Две козе, Пас и његова сенка, Царево ново одело*), који указују да ученичка интересовања за овај књижевни жанр излазе и изван оквира наставног програма и да би вршњачка интеракција могла бити значајан покретач читалачких интересовања.

Интересантно је да су по два ученика трећег и четвртог разреда као препоруку за читање навела читанку за трећи, *Водено огледало* и четврти разред, *Трешња у цветју*, што би могла бити процена очекиваних одговора ученика који слабије читају. Насупрот томе, на ширину читалачких интересовања указују препоруке појединих ученика за читање стрипова (*Дилан Доџ, Загор, Мистер Но, Чак Норис*) и часописа (*Мали забавник, Полишкин забавник*), које су такође неочекиване. Поједини ученици најрадије читају едукативне књиге, од наслова који спадају у популарну науку (*Бранко и Шанко у свету ајмома*), преко енциклопедија о различитим садржајима (*Енциклопедија о диносаурусима, Виле, Грчка митологија, Сва чуда света, Хиљаду зашто хиљаду зашто, Енциклопедија фудбала – Историја, Сова*), до едукативних приручника (*Конфликтни и шта са њима, Од читања се расте*).

Препорука „значајних других” – родитеља, учитеља, вршњака – утиче на ставове према читању и читалачку мотивацију најмлађих ученика, а „препорука вршњака може бити покретач од изузетног значаја, јер је присутна емоционална и узрасна блискост” (Cvetanović, Radojičić 2012: 241). Поред тога што представља значајан мотивациони елемент у процесу развијања читалачких навика и читалачке културе, вршњачка препорука у настави књижевности може бити и индикатор читалачких интересовања и преференција ученика, због чега завређује пажњу у процесу планирања и реализације наставе књижевности.

Закључак

Резултати истраживања ставова ученика млађег школског узраста према читању показују да више од половине анкетираних воле да читају, и то статистички значајно већи проценат ученика трећег у односу на ученике четвртог разреда. Највише интересовања показују за садржаје о чудесним и узбудљивим догађајима и доживљајима.

Вршњачка препорука имплицира да преферирају прозна и поетска остварења, а од прозних жанрова, најрадије читају бајке, затим романе у којима се апострофирају категорије авантуристичко и чудесно, остварења која прате доживљаје животињских ликова и дечијих дружина и басне. Пажњу читалаца на почетку школовања закупају и едукативни садржаји, стрипови и часописи.

Настава књижевности треба да допринесе култивисању литерарног сензибилитета, развијању читалачких навика, унапређивању читалачке културе, што је могуће остварити уз неговање позитивних ставова према читању, уважавање ученичких читалачких преференција, омогућавање и подстицање размене искустава о прочитаном у вршњачкој интеракцији. Истраживачки налази јасно показују да предиспозиције за сваки од наведених елемената постоје, а на учитељу као планеру, реализатору и евалуатору наставног процеса је да осмисли на који начин ће креирати подстицајно окружење за развијање читалачке културе ученика.

Литература

- Eplgejt, Eplgejt 2010: A. Applegate, M. D. Applegate, A Study of Thoughtful Literacy and the Motivation to Read, *The Reading Teacher*, 64(4), 226–234.
- Etkinson 2006: C. Atkinson, Key stage 3 pupils' views about reading, *Educational Psychology in Practice*, 22(4), 321–336.
- Beri 2013: A. Barry, Reading Preferences and Perceptions of Urban Eight Graders, *Reading Horizons*, 52(4), 353–374.
- Borlin 2008: M. Baurlein, *The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future*. New York: Tarcher Perigee.
- Božić 2011: J. Božić, (Post)kultura čitanja: vreme izazova, Pančevo: Čitalište, 19, 2–6.
- Canadian Council on Learning 2009: *Securing Prosperity through Canada's Human Infrastructure*, Ottawa: Canadian Council on Learning.
- Karter 1988: M. A. Carter, How children choose books: Implications for helping develop readers, *Ohio Reading Teacher*, 22, 15–21.
- Klark, Foster 2005: C. Clark, A. Foster, *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences*, London: National Literacy Trust.
- Cvetanović i dr. 2017: Z. Cvetanović, B. Stojanović, D. Mišić, Vrste tekstova u razrednoj nastavi jezika i književnosti, Niš: *Teme*, XLI(3), 639–652.
- Cvetanović, Radojičić 2012: Z. Cvetanović, J. Radojičić, Zainteresovanost učenika za čitanje basni u mlađim razredima osnovne škole, u: V. Jovanović i T. Rosić (ur.), *Književnost za decu i omladinu – nauka i nastava*, posebna izdanja, knj. 15, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka, 231–247.

- Davila, Patrik 2010: D. Davilla, L. Patrick, Asking the experts: what children have to say about their reading preferences, *Language Arts*, 87(3), 199–210.
- Dragičević Šešić 1993: M. Dragičević-Šešić, *Horizonti čitanja, dometi kulturne animacije*, Beograd: Pont.
- Edmunds, Bozerman 2006: K. M. Edmunds, K. L. Bauserman, *What teachers can learn about reading motivation through conversations with children*, *The Reading Teacher*, 59 (5), 414–424.
- Feris et al. 2009: P. J. Farris, D. E. Werderich, P. A. Nelson, C. J. Fuhler, Male call: fifth grade boys' reading preferences, *Reading Teacher*, 63(3), 180–188.
- Flener et al. 1997: C. F. Fleener, S. Morrison, W. M. Linek, T. V. Rasinski, Recreational reading choices: How do children select books?, *Pittsburg KS: Yearbook of the College Reading Association*, 75–84.
- Gambrel, Marinak 2010: B. A. Marinak, L. B. Gambrell, Reading motivation: exploring the elementary gender gap, *Literacy Research & Instruction*, 49(2), 129–141.
- Grahovac-Pražić, Mesić 2009: V. Grahovac-Pražić, D. Mesić, Poetski interesi učenika razredne nastave, *Pula: Metodički obzori*, 4(1–2), 113–123.
- Grosman 2010: M. Grosman, *U obranu čitanja – čitatelj i književnost u 21. Stoljeću*, Zagreb: Algoritam.
- Ilić i dr. 2008: P. Ilić, O. Gajić, M. Maljković, *Kriza čitanja: kompleksan pedagoški, kulturološki i opštedruštveni problem*, Novi Sad: Gradska biblioteka, Beograd: Nova škola.
- Ilić 2007: P. Ilić, *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi: Metodika nastave*, Novi Sad: Zmaj.
- Janković 2009: S. Janković, *Čitaoci u dečjoj biblioteci*, Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Koufman 2005: S. Kauffman, *Story Elements: Which Impact Children's Reading Interests*, Bowling Green, Ohio: Graduate College of Bowling Green State University.
- Karijer, Eko 2011: Ž. K. Karijer, U. Eko, *Ne nadajte se da ćete se rešiti knjiga*, Čačak: Gradac.
- Lepola 2004: J. Lepola, The role of gender and reading competence in the development of motivational orientations from kindergarten to grade 1, *Early Education and Development*, 15(2), 215–240.
- Mening, Mening 1984: G. L. Manning, M. Manning, What Models of Recreational Reading Make a Difference?, *Reading World*, 23, 375–380.
- Marković 2003: S. Ž. Marković, *Zapisi o književnosti za decu*, III, Beograd: Beogradska knjiga.
- Marković 2012: S. Marković, *Novija istraživanja čitalačkih interesovanja i navika učenika razredne nastave, u: V. Jovanović i T. Rosić (ur.), Književnost za decu i omladinu – nauka i nastava, posebna izdanja, knj. 15*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka, 249–262.
- Mekol 2007: S. S. McKool, Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits, *Reading Improvement*, 44(3), 111–131.
- Mid 2012: M. Mead, *Reading Motivation: The Difference between Boys and Girls and their Reading Preferences*, Education Masters, Paper 206, New York: Fisher Digital Publications.

- Merisuo-Storm 2006: T. Merisuo-Storm, Girls and boys like to read and write different texts, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 111–125.
- Milard 1997: E. Millard, *Differently Literate: Boys, Girls, and the Schooling of Literacy*, London: Falmer Press.
- Mor 2006: K. A. Mohr, Children's choices for recreational reading: a three-part investigation of selection preferences, rationales, and processes, *Journal of Literacy Research*, 38(1), 81–104.
- Mačera, Joder 2008: W. Mucherah, A. Yoder, Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading, *Reading Psychology*, 29(3), 214–235.
- National Reading Panel Report 2000: *National Reading Panel Report: Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions*, Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Purić 2012: D. Purić, Učitelj i čitalačka interesovanja učenika mlađeg školskog uzrasta, u: V. Jovanović i T. Rosić (ur.), *Književnost za decu i omladinu – nauka i nastava*, posebna izdanja, knj. 15, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka, 213–227.
- Purić 2014, D. Purić, *Čitalačka interesovanja učenika mlađeg školskog uzrasta*. Požega: Epoha.
- Reading for Change* 2002: *Reading for Change: Performance and Engagement across the countries – Results from PISA 2000*, OECD.
- Rosandić 1984: D. Rosandić, *Književnost u osnovnoj školi*, Zagreb: Školska knjiga.
- Seinsburi, Šagen 2004: M. Sainsbury, I. Schagen, Attitudes to reading at ages nine and eleven, *Journal of Research in Reading*, 27, 373–386.
- Sarland 1991: C. Sarland, *Young people reading: Culture and response*, Milton Keynes: Open University Press.
- Souls 2010: L. Scholes, Boys, masculinity and reading: deconstructing the homogenizing of boys in primary school literacy classrooms, *International Journal of Learning*, 17(6), 437–450.
- Šefer 2003: G. Shafer, Reflections on a democratically constructed canon, *Teaching English in the Two-Year College*, 31, 144–153.
- Šeli-Robinson 2001: C. Shelley-Robinson, The voluntary reading interests of Jamaican 6th graders, *School Libraries Worldwide*, 7(1), 72–81.
- Stojanović 2007: B. Stojanović, *Interpretacija bajke u mlađim razredima osnovne škole*, Vranje: Učiteljski fakultet.
- Stojanović 2015: B. Stojanović, *Vrednosti narodne književnosti u nastavi – teorijski i metodički pristup*, Vranje: Učiteljski fakultet.
- Stojanović, Mišić 2018, B. Stojanović, D. Mišić, *Dečji svetovi u knjigama – mogućnosti tumačenja*, Vranje: Pedagoški fakultet.
- Teaching Reading in Europe* 2011: *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*, Brussels: EACEA/Eurydice.
- Todorov 2006: N. Todorov, *Učenici i bajke*, Sombor: Pedagoški fakultet.
- Todorov 2008: N. Todorov, Stavovi učenika osnovne i srednje škole prema čitanju, Beograd: *Pedagogija*, LXIII(1), 85–90.
- Vilijams 2008: L. M. Williams, Book selections of economically disadvantaged black elementary students, *Journal of Educational Research*, 102(1), 51–64.

- Vorti et al. 1999: J. Worthy, M. Moorman, M. Turner, What Johnny likes to read is hard to find in school, *Reading Research quarterly*, 34(1), 12–27.
- Janger, Vorington 2005: M. Younger, M. Warrington, *Raising Boys' Achievement in Secondary Schools*, Buckingham: Open University Press.
- Žiropađa 2013: Lj. Žiropađa, *Još jedan par očiju*, Beograd: Čigoja štampa.

**Daliborka S. Purić
Buba D. Stojanović**

READING PREFERENCES OF YOUNGER ELEMENTARY SCHOOL PUPILS

Summary

This paper focuses on the issue of reading preferences of younger elementary school pupils and the goal is to examine them as well as the possibility of peer-based encouragement of reading interests.

By surveying pupils (N=235) of the third and fourth grade, authors examine (a) their attitudes to reading, (b) their preferences to different literary content, (c) pupils' reading affiliations as an element of peer encouragement of reading interests. The results of the survey show that the majority of younger elementary school pupils like to read, but the third-grade pupils are showing more reading interests compared to fourth-graders. Pupils at the beginning of school prefer reading about wonderful and exciting events and experiences. The peer's recommendation implies that the surveyed pupils prefer to read prose and poetry, while they show the least interest in drama texts. Regarding prose genres, they usually choose fairy tales, novels and fables.

The development of a lifelong love towards books as one of the tasks of teaching literature can be achieved by fostering positive attitudes towards reading, respecting pupils' reading preferences, enabling and encouraging the exchange of experiences about the read content in peer interaction. Research findings clearly show that there are predispositions for each of these elements, and it is on the teacher as a planner, implementer and evaluator of the teaching process, to create an incentive environment for developing pupils' reading culture.

Keywords: reading preferences, pupil, younger elementary school age, teacher, teaching literature, peers.

*Примљен: 15. септембар 2018. године
Прихваћен: 21. март 2019. године*